

FYSISK AKTIVITET SOM EN DEL AV UNDERVISNINGEN

En kartläggning av klasslärares syn på lärande och erfarenheter av Skolan i rörelse

Helsingfors universitet
Magisterprogrammet i pedagogik
Klasslärarutbildningen
Pro gradu-avhandling 35 sp
Pedagogik
Juli 2020
Patrik Ansa

Handledare: Erika Löfström



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Pedagogiska fakulteten, Magisterprogrammet i pedagogik		
Tekijä - Författare - Author Patrik Ansa		
Työn nimi - Arbetets titel Fysisk aktivitet som en del av undervisningen - En kartläggning av klasslärares syn på lärande och erfarenheter av Skolan i rörelse		
Title		
Oppiaine - Ämne - Subject Pedagogik		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu-avhandling / Erika Löfström	Aika - Datum - Month and year juli 2020	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 83 s. + 5 s. bilagor
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><i>Mål.</i> Undersökningar visar att barn och ungdom i Finland rör på sig alltför lite. "Skolan i rörelse" startade år 2010 som ett pilotprojekt och är numera ett riksomfattande program inom grundskolan. Programmets syfte är att erbjuda eleverna fysiskt aktivare och trivsammare skoldagar, främja inläringen och öka välmående. Verksamheten kring Skolan i rörelse kan i många avseenden anses förutsätta en elevstyrd syn på lärande. Följaktligen kom "syn på lärande" (Prosser & Trigwell, 1999) att utgöra grunden för den teoretiska referensram som ligger bakom denna undersökning. Syftet med denna undersökning är att kartlägga klasslärares erfarenheter och upplevelser av fysiskt aktiverande som en del av sin lektionsundervisning. Vidare vill man kartlägga på vilket sätt lärarens syn på lärande är relaterat till dessa erfarenheter och förverkligande av fysiskt aktiverande undervisning.</p> <p><i>Metoder.</i> Forskningen genomfördes som en kvantitativ studie. För att besvara forskningsfrågorna skickades en enkät ut till fem svenskspråkiga lågstadieskolor i huvudstadsregionen. Enkäten innehöll 30 flervalsspåståenden och 4 öppna frågor och den besvarades av N = 27 klasslärare. Svaren analyserades i huvudsak kvantitativt (kvalitativa metoder tillämpades för de öppna frågornas del).</p> <p><i>Resultat och slutsatser.</i> I huvudsak förverkligade lärarna flitigt fysiskt aktiverande lektionsundervisning och deras erfarenheter kring Skolan i rörelse var till största delen positiva. Dessa positiva erfarenheter hade i flera fall även ett samband sinsemellan. Lärarna hade primärt en elevstyrd syn på lärande. Det kunde konstateras ett samband mellan högre lärarstyrd syn på lärande och starkare upplevelse av Skolan i rörelse som en extra belastning i den egna undervisningen. Det fanns även en vag indikation om att lärarens (högre) ålder kunde ha ett samband med svagare uppfattning om att Skolan i rörelse kunde öka elevernas delaktighet.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Fysisk aktivitet, undervisning, syn på lärande, inläring, lärande		
Keywords		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingfors universitets bibliotek – Helda/E-thesis (examensarbeten)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Patrik Ansa		
Työn nimi - Arbetets titel		
Title Physical activity and teaching – teachers' experiences		
Oppiaine - Ämne - Subject Pedagogics		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Erika Löfström	Aika - Datum - Month and year July 2020	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 83 pp. + 5 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Purpose.</i> Studies show that Finnish children and youth are insufficiently physically active. The program <i>Liikkuva koulu</i> (author's free translation from Finnish: "A school in motion") began as a pilot project in 2010, but has since grown to be a nationwide program. The aim of the program is to provide students with physically more active and pleasant schooldays, to support their learning and increase their well-being. The activity itself for <i>Liikkuva koulu</i> can in many ways be seen to require a student-focused approach to teaching. Thus the theoretical background for this study came to comprise of "Approaches to Teaching" by Prosser & Trigwell (1999). The aim of this study is to examine teachers' experiences of physical activity as a part of their teaching. Furthermore an objective for this study is to explore in what way a teacher's approach to teaching may relate to those experiences and execution of physically active lessons.</p> <p><i>Methods.</i> The research was conducted as a quantitative study. A survey was sent to five Swedish-speaking elementary schools within the Helsinki region. The survey included 30 multiple-choice questions/statements along with 4 open-ended questions. A total of N = 27 teachers participated in the study by responding to the survey. The data was mainly analyzed quantitatively (qualitative data analysis was applied to the open-ended questions).</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The teachers mainly implemented physically active lessons and their experiences of <i>Liikkuva koulu</i> were as well mainly positive. For many of these positive experiences, they correlated with each other. The teachers reported mainly a student-focused approach to teaching. The study found a correlation between higher teacher-focused approach to teaching and a stronger experience of <i>Liikkuva koulu</i> being experienced as an additional burden within teaching. There was also a dim correlation between the teacher's (increased) age and less experience of <i>Liikkuva koulu</i> providing for increased students' participation.</p>		
Avainsanat - Nyckelord		
Keywords Physical activity, teaching, approaches to teaching, learning		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda/E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Innehåll

1	INLEDNING	1
2	BAKGRUND.....	4
2.1	Barns och ungas fysiska aktivitet	4
2.2	Samhälleliga kostnader för fysisk inaktivitet.....	5
2.3	De nationella motionsrekommendationerna för barn och unga	6
2.4	Skolan i rörelse	7
2.5	Läroplanen som ramverk	10
3	BEGREPPSDEFINITIONER OCH TEORETISK REFERENSRAM.....	12
3.1	Begreppsdefinitioner	12
3.1.1	Inläring och syn på lärande	12
3.1.2	Fysisk aktivitet	13
3.1.3	Funktionellt lärande och funktionell undervisning.....	13
3.1.4	Lektionsundervisning.....	14
3.2	Fysisk aktivitet som en del av undervisningen	15
3.3	Skolan i rörelse som kontext för fysiskt aktiverande undervisning.....	17
3.4	Syn på lärande	18
3.4.1	Förhållandet mellan lärarstyrd och elevstyrd syn på lärande	19
3.4.2	Lärarstyrd syn på lärande.....	21
3.4.3	Elevstyrd syn på lärande	22
3.4.4	Syn på lärande i gymnastikundervisningen	23
4	FORSKNINGSUPPGIFT OCH FORSKNINGSFRÅGOR	25
5	METOD	26
5.1	Datainsamling	26
5.2	Beskrivning av samplet	27
5.3	Konstruerande och upplägg av mätinstrumentet (enkäten)	29
5.4	Beskrivning av variablerna (enkäten) inför resultatanalysen.....	33
5.5	Analysmetoder	34
5.5.1	Statistiska metoder	34
5.5.2	Kvalitativa metoder	35
5.6	Etiska aspekter.....	37

6	FORSKNINGSRESULTAT OCH TOLKNING AV RESULTATEN	39
6.1	Erfarenheter av fysiskt aktiverande som en del av lektionsundervisningen..	39
6.1.1	Allmänna erfarenheter av Skolan i rörelse	41
6.1.2	Målsättningarna för Skolan i rörelse	46
6.2	Fysiskt aktiverande undervisning relaterat till syn på lärande.....	54
6.3	Främjande och hämmande faktorer för förverkligandet av fysiskt aktiverande undervisning.....	58
6.3.1	Främjande faktorer	58
6.3.2	Hämmande faktorer.....	59
6.4	Fysiskt aktiverande i distansundervisning.....	59
6.5	Sammanfattning av resultaten	61
7	TILLFÖRLITLIGHET	63
8	DISKUSSION	68
8.1	Fysiskt aktiverande undervisning	68
8.1.1	Allmänna erfarenheter av Skolan i rörelse	69
8.1.2	Målsättningarna för Skolan i rörelse	70
8.2	Syn på lärande och fysiskt aktiverande undervisning	72
8.3	Faktorer som påverkar fysiskt aktiverande undervisning	75
8.4	Distansundervisning p.g.a. coronaviruset	77
8.5	Sammanfattning	77
	KÄLLOR.....	79
	ÖVRIGA KÄLLOR.....	83
	BILAGOR.....	84

TABELLER

Tabell 1. Indelning i tre kategorier enligt ålder.	29
Tabell 2. Variationsbredd, medelvärde och spridning för de allmänna påståendena om Skolan i rörelse.	41
Tabell 3. Korrelationer för påståendet "Jag upplever Skolan i rörelse som en extra belastning i min undervisning".	46
Tabell 4. Variationsbredd, medelvärde och spridning för påståendena om målsättningarna för Skolan i rörelse.	47
Tabell 5. Respondenternas medelålder för olika svarsalternativ för påståendet om målsättningen för att öka elevernas delaktighet.	52
Tabell 6. Variationsbredd, medelvärde, spridning och summavariabel för påståendena som mäter elevstyrd syn på lärande.	55
Tabell 7. Variationsbredd, medelvärde, spridning och summavariabel för påståendena som mäter lärarstyrd syn på lärande.	56

FIGURER

Figur 1. Forskningsdeltagarnas indelning i grupper enligt ålder.	28
Figur 2. Fördelning av svar på samtliga påståenden om Skolan i rörelse.	40
Figur 3. Fördelning av svar för påståendet "Skolan i rörelse är en viktig del av min undervisning".	42
Figur 4. Fördelning av svar för påståendet "Jag förverkligar Skolan i rörelse regelbundet under min lektionsundervisning".	42
Figur 5. Fördelning av svar för påståendet "Jag känner att jag har tillräckligt med kunskap för att förverkliga Skolan i rörelse som en del av min lektionsundervisning".	43
Figur 6. Fördelning av svar för påståendet "Jag upplever att jag har nytta av Skolan i rörelse som en del av min undervisning".	44
Figur 7. Fördelning av svar för påståendet "Jag upplever Skolan i rörelse som en extra belastning i min undervisning".	45
Figur 8. Fördelning av svar för påståendet "Jag anser allmänt att Skolan i rörelse under lektionsundervisning fungerar för att öka elevernas fysiska aktivitet".	48
Figur 9. Fördelning av svar för påståendet "Jag upplever i min egen lektionsundervisning att målet för att "öka elevernas fysiska aktivitet (och minska på stillasittandet)" är möjligt att uppnå med hjälp av Skolan i rörelse".	48
Figur 10. Fördelning av svar för påståendet "Jag anser allmänt att Skolan i rörelse under lektionsundervisning fungerar för att främja elevernas lärande".	49
Figur 11. Fördelning av svar för påståendet "Jag upplever i min egen lektionsundervisning att målet för att "främja elevernas inläring" är möjligt att uppnå med hjälp av Skolan i rörelse.	50
Figur 12. Fördelning av svar för påståendet "Jag anser allmänt att Skolan i rörelse under lektionsundervisning fungerar för att öka elevernas delaktighet".	51

Figur 13. Fördelning av svar för påståendet "Jag upplever i min egen lektionsundervisning att målet för att "öka elevernas delaktighet" är möjligt att uppnå med hjälp av Skolan i rörelse.	53
Figur 14. Fördelning av svar för påståendet "Jag anser att det är viktigt att utveckla Skolan i rörelse i lektionsundervisningen"	54
Figur 15. Sambandsdiagram över korrelationen mellan lärarstyrd syn på lärande och påståendet "Jag upplever Skolan i rörelse som en extra belastning i min undervisning". Vissa av punkterna har flera punkter precis på varandra (n = 27).57	57
Figur 16. Fördelning av svar för påståendet "Jag upplever att jag har en möjlighet att påverka elevernas fysiska aktivitet under distansundervisningen".	60
Figur 17. Fördelning av svar för påståendet "Jag förverkligar Skolan i rörelse även nu under distansundervisningen"	61

1 Inledning

Enligt färsk undersökning rör 84 % av 15-åriga pojkar i Finland inte på sig tillräckligt. För 15-åriga flickornas del är motsvarande siffra 94 %. Detta baserar sig på den senaste LIITU-undersökningen, där rekommendationen var att utöva ansträngande eller rask motion dagligen i 60 minuters tid (Kokko & Martin, 2019, s. 35). Siffrorna är oroväckande och ändå är detta ett ämne som förhållandevis lite tas upp i samhällsdebatten. Om vi inte lyckas fysiskt aktivera den yngre generationen av samhällets medborgare, kan samhället stå inför folkhälso- och samhällsekonomiska problem. Det handlar ju trots allt om vår allas framtid. Dagens barn och ungdomar är de hörnstenar som kommer att bygga upp framtiden i vårt samhälle och det förefaller därmed självklart att vi alla har ett gemensamt intresse av att den generationen skall vara välmående.

En åtgärd för att öka skolelevnas fysiska aktivitet är det nationella programmet "Skolan i rörelse" som startade som ett pilotprojekt år 2010 (Undervisnings- och kulturministeriet, 2018). Skolan i rörelse drivs i ett samarbete av Undervisnings- och kulturministeriet, Utbildningsstyrelsen och Stiftelsen för främjande av motion och folkhälsa LIKES (fi. *Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö*) och har som syfte att öka elevernas välmående genom att erbjuda eleverna fysiskt aktivare skoldagar och minska på stillasittandet, främja elevernas inläring samt öka elevernas delaktighet (Liikkuva koulu, 2020a). I dagens läge är 91 % av grundskolorna i Finland registrerade med i Skolan i rörelse (Moilanen, 23.3.2020).

Som bakgrund för min undersökning redogör jag för det pedagogiska intresse som finns för att fysiskt aktivera skoleleverna under skoldagen – barnen lär sig bättre då. Det finns ett flertal undersökningar (bl.a. Syväoja et al., 2013) som kunnat påvisa ett samband mellan regelbunden motion/fysisk aktivitet och bättre inlärningsresultat. Självfallet är att det även finns ett ekonomiskt intresse för att fysiskt aktivera samhällets yngre medlemmar. Medborgarnas fysiska inaktivitet blir dyrt för samhället och jag kommer kort att redogöra även för den ekonomiska inverkan befolkningens fysiska inaktivitet har på samhället.

Skolan i rörelse strävar till att erbjuda elever en mer fysiskt aktiv livsstil genom att motivera till aktiva skolresor och under skoldagen använda sig av skolans

utrymmen och skolgården på ett fysiskt aktiverande sätt (Moilanen, Kämppi, Laine & Blom, 2017).

I lektionsundervisningen kan man integrera fysisk aktivitet genom olika funktionella metoder, där eleverna lär sig genom att samtidigt vara fysiskt aktiva. Undervisningen kan vara helt och hållet funktionell eller alternativt kan funktionaliteten fungera som en del bland olika undervisningsmetoder. Enligt Kämppi, Tammelin, Inkinen och Laine (2017) utnyttjar ungefär hälften av lärarna funktionella metoder under de flesta eller alla sina lektioner och ca 60 % av lärarna avbryter elevernas stillasittande (t.ex. genom pausgymnastik).

Som bakgrund presenteras verksamheten kring Skolan i rörelse och programmets förfarande och på basen av det kan man konstatera att Skolan i rörelse är verksamhet med en elevstyrd syn på lärande. Följaktligen kan man föreställa sig att lärarens egen syn på lärande (lärarstyrd – elevstyrd) således kan påverka erfarenheterna kring och förverkligandet av fysiskt aktiverande som en del av undervisningen. Det (synen på lärande) i sin tur utgör grunden för den teoretiska referensram som undersökningen bygger på.

I olika skolor förverkligas Skolan i rörelse på väldigt olika sätt och endast det att man registrerat sig med i programmet är i sig självt ingen garanti för att programmet verkligen förverkligas. Emedan klasslärarens möjligheter att påverka t.ex. skolresorna eller skolgården är begränsade, kommer denna forskning att fokusera på fysiskt aktiverande som en del av lektionsundervisningen. I sin egen lektionsundervisning kan den enskilda läraren själv påverka huruvida hen väljer att förverkliga Skolan i rörelse och hur det sker.

Syftet med denna undersökning är därmed att kartlägga hurdana erfarenheter klasslärare har av och i vilken utsträckning de förverkligar fysiskt aktiverande som en del av sin lektionsundervisning och om de lärarnas egen syn på lärande i sin undervisning påverkar dessa uppfattningar och erfarenheter kring fysiskt aktiverande som en del av undervisningen. På så sätt kan denna kartläggning bidra med förståelse kring hurdana faktorer som påverkar hur en lärare förverkligar Skolan i rörelse i sin egen undervisning.

I skrivande stund under våren 2020 har den globala coronaviruspandemin ändrat på skolornas undervisning så att de varit i distansundervisning just under genomförandet av denna undersökning. Därför har det varit befogat att även inkludera frågor om lärares erfarenheter kring fysisk aktivitet i undervisning under denna exceptionella distansundervisning.

2 Bakgrund

Detta kapitel förser läsaren med förkunskap om vad som ligger i bakgrund för Skolan i rörelse. Kapitlet behandlar barns och ungas motionsvanor, hur mycket de enligt rekommendationerna borde röra på sig och kapitlet tangerar även kostnaderna för fysisk inaktivitet i samhället. Underkapitel 2.4 behandlar närmare Skolan i rörelse, vilka satsningar gjorts för programmet och vad själva verksamheten går ut på.

Den viktigaste biten av Skolan i rörelse kan ändå anses vara vilket pedagogiskt värde programmet har och vad eleverna får ut av det. Framför allt handlar detta om att med hjälp av fysisk aktivitet främja elevers lärande. Denna bit behandlas i sin tur skilt under forskningens teoretiska referensram i underkapitel 3.2.

2.1 Barns och ungas fysiska aktivitet

I Finland utför Statens idrottsråd de s.k. LIITU-undersökningarna (LIITU = *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytymisen Suomeissa*) vartannat år för att kartlägga våra barns och ungas motionsvanor samt deras fysiska aktivitet. Undersökningen har gjorts nu tre gånger, under åren 2014, 2016 och senast 2018 (Kokko & Hämylä, 2015; Kokko & Mehtälä, 2016; Kokko & Martin, 2019).

Den senaste LIITU-undersökningen är bara en undersökning i följd som kommit till samma slutsats: våra barn och unga rör inte på sig tillräckligt. Enligt den senaste undersökningen rör 38 % av 11-15-åringar på sig tillräckligt enligt sin egen uppskattning. Som måttstock används då den nationella rekommendationen av att röra på sig mångsidigt i minst en timmes tid varje dag. (Kokko & Martin, 2019.)

Samma undersökning kom vidare till slutsatser om att endast 5 % av 9-15-åringar spenderar mindre tid vid telefon, dator, tv eller motsvarande än rekommendationen på högst två timmar per dag. En ytterligare oro i samma undersökning var att saker som 11-15-åringar upplever som viktiga eller värdefulla i att motionera/röra på sig har minskat i jämförelse med samma undersökning som gjordes fyra år tidigare. Som konstaterat följer denna senaste LIITU-undersökning (Kokko

& Martin, 2019) i precis samma spår som de två tidigare motsvarande LIITU-undersökningarna två och fyra år tidigare (Kokko & Mehtälä, 2016; Kokko & Hämylä, 2015) genom att komma till samma slutsats: våra barn och unga rör på sig alltför lite.

Senaste undersökning indikerar att barns och ungas otillräckliga fysiska aktivitet ingalunda gäller endast Finland, utan att det handlar om ett globalt problem. Världshälsoorganisationen WHO:s färskaste undersökning omfattade 1,6 miljoner skolbarn i åldern 11-17 år i 146 olika länder under åren 2001-2016. Resultatet var att av dessa barn och unga kom 81 % inte upp till WHO:s rekommendation av minst en timmes motion per dag, som t.ex. gång eller cyklande (Guthold, Stevens, Riley & Bull, 2019).

2.2 Samhälleliga kostnader för fysisk inaktivitet

Enligt Statsrådets kanslis utredning från 2018 (Vasankari & Kolu, 2018, s. 3) är de årliga kostnaderna för fysisk inaktivitet mellan 3,2 och 7,5 miljarder euro. Denna summa består till största delen av förluster av inkomstskatt, produktivetskostnader och direkta kostnader inom vården, men även kostnader för hem- och anstaltsvård, kostnader för anstaltsvård av den äldre befolkningen, utbetalda förmåner inom arbetslöshetsskyddet och kostnader för marginalisering påverkar helhetsbeloppet. Beräkningen innefattar däremot inte t.ex. kostnader för mindre än tio dagars sjukfrånvaro. Förutom alltför låg fysisk aktivitetsnivå och dålig fysisk kondition nämns uttryckligen även stillasittande i rapporten. Man kan således konstatera att vi medborgare även i ett samhälleligt perspektiv har ett gemensamt ekonomiskt intresse för att i ett tidigt livsskede aktivera oss till en fysiskt aktiv livsstil.

2.3 De nationella motionsrekommendationerna för barn och unga

UKK-institutets (undersöknings- och expertenhet för hälsomotion i Finland) och Nuori Suomis (en obunden förening som fungerade under åren 1993-2012 för att öka barns och ungas välmående genom motion) nationella rekommendationer för fysisk aktivitet för skolålders barn lyder i sin helhet att alla barn i åldern 7-18 år borde röra på sig i 1-2 timmar per dag på ett mångsidigt och för åldern lämpligt sätt. Vidare konstaterar man att över två timmars stillasittande borde undvikas och att skärmtiden borde begränsas till högst två timmar per dag. (Undervisningsministeriet, 2008.)

Samma rekommendationer påminner om att man skall undvika perioder av långt stillasittande både i skolan och på fritiden. Social- och hälsovårdsministeriet (2015) definierar detta närmare i sina rekommendationer för barn och unga genom att konstatera att man inte skall sitta stilla mer än en timme åt gången.

Rekommendationerna för fysisk aktivitet är något som ändras med tiden vart efter man får ny information och kunskap via nya forskningsresultat. Från att på 1970-talet ha betonat uthållighet i rekommendationerna har man sedan medlet av 1990-talet framskridit mot en betoning av fysisk helhetsaktivitet och begreppet *hälsomotion*. Med fysisk aktivitet avser man all form av verksamhet som leder till energiförbrukning och vanligen till rörelse. Med hälsomotion avser man all form av motion som, oavsett hur man förverkligar den, är välgörande för hälsan. (Tammelin, 2017, s. 54-55.)

Skolan i rörelse strävar för sin del till att öka den fysiska aktiviteten under skoldagen och på så sätt möjliggöra för barn och unga att kunna uppnå dessa rekommendationer, dels genom att minska på stillasittandet under skoldagen, dels genom att aktivera eleverna när det kommer till skolresor.

2.4 Skolan i rörelse

Skolan i rörelse (fi. *Liikkuva koulu*) är ett nationellt program som strävar till att eleverna skall röra på sig mera under skoldagen. Centrala syften är elevernas delaktighet, inläring och att öka fysiska aktiviteten under skoldagen och lektionerna, d.v.s. minska på stillasittandet. Allt detta siktar på att eleverna skall uppleva aktivare och trivsammare skoldagar som i sin tur bidrar till elevernas välmående. (Liikkuva koulu, 2020a.)

Skolan i rörelse drivs i ett samarbete av Undervisnings- och kulturministeriet, Utbildningsstyrelsen och Stiftelsen för främjande av motion och folkhälsa LIKES (fi. *Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö*). Programmet startade först som ett pilotprojekt år 2010 (Undervisnings- och kulturministeriet, 2018). I den nya läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2015) lyfter man fram förståelsen för vilken vikt fysisk aktivitet har för inläring och man betonar även olika lärmiljöer vars syfte är att minska på stillasittandet.

Skolan i rörelse var ett av regeringen Juha Sipiläs (2015-2019) spetsprojekt och enligt regeringens mål skulle programmet utvidgas till riksomfattande så att det berör alla barn och unga i grundskoleålder (Statsrådets kansli, 2018). Under nuvarande Sanna Marins regering är Skolan i rörelse inte längre ett spetsprojekt, men ett av nuvarande regeringens mål är att öka fysiska helhetsaktiviteten för alla och där ingår utvidgandet av programmet Skolan i rörelse till alla livsskeden som ett medel för att uppnå det målet (Liikkuva koulu, 2020a). Kommunikationschefen för Skolan i rörelse, Noora Moilanen (22.10.2019), berättar att programets utmaning för tillfället är att i.o.m. att programmet inte längre är ett av regeringens spetsprojekt, får programmet inte längre separat ekonomiskt stöd från staten. Moilanen nämner vid samma tillfälle att hon har den uppfattningen att Skolan i rörelse förverkligas på väldigt varierande sätt och i olika utsträckning och att det vore av intresse att veta huruvida programmet verkligen implementerats i skolorna. Denna uppfattning får stöd av Statens idrottsråds (Isoaho & Summanen, 2019) rapport som konkluderar att under spetsprojektperioden har Skolan i rörelse snarare haft karaktären av motions- och välbefinnandeverksamhet för skolålders barn, mer än ett tydligt styrt åtgärdsprogram.

Enligt de senaste siffrorna är nu 91 % av alla grundskolor i Finland registrerade med i Skolan i rörelse (Moilanen, 23.3.2020). Intresset för Skolan i rörelse har i svenskspråkiga skolor varit något lägre än i finskspråkiga skolor (Blom, 18.1.2019). Dessa fakta har i sin tur dels påverkat fokus för den här undersökningen (lektionsundervisningen/ implementeringen av Skolan i rörelse i svenskspråkiga skolor).

Genom tidigare forskning har man kunnat konstatera att det finns ett tydligt pedagogiskt intresse för att öka elevers fysiska aktivitet under skoldagen, vilket närmare beskrivs i underkapitel 3.2 för den teoretiska referensramen. Eleverna upplever funktionell inlärning som något positivt. I en undersökning gjord av Skolan i rörelse kan man bland elevers kommentarer märka att de upplever att då man avviker från rutiner genom att ta pauser i sittandet eller flytta undervisningen utanför klassrummet, kan även ett skolämne som upplevs som tråkigt bli intressant (Moilanen et al., 2017, s. 619).

I en rapport för Utbildningsstyrelsen, konkluderar Kantomaa et al. (2018, s. 5) att på basen av forskning kan man konstatera att det finns gott om evidens som talar för ett starkt samband mellan fysisk aktivitet under skoldagen och skolframgång, men att det ännu behövs mera undersökningar för att bättre förstå orsakssambandet. Framför allt efterlyser man forskning som jämför slumpmässigt valda interventions- och kontrollgrupper för att tillförlitligt kunna bedöma vilken effekt fysisk aktivitet under skoldagen har på lärande.

Med hjälp av den forskning som inom idrottspedagogik gjorts kring fysisk aktivitet och lärande, kan vi få uppgifter om idrott/fysisk aktivitet för pedagogiskt syfte. Enligt Jaakkola, Liukkonen och Sääkslahti (2017, s. 14) har idrottspedagogik två huvuduppgifter, nämligen att fostra till motion och att fostra med hjälp av motion. Att fostra med hjälp av motion är förstås en central tanke i Skolan i rörelse och enligt Jaakkola et al. (2017, s. 15) betyder det i praktiken att använda motion som ett verktyg i att fostra barn och unga och stöda deras utveckling med hjälp av motion.

I en större helhet handlar Skolan i rörelse om att skapa en fysiskt aktiv verksamhetskultur där det ingår fysisk aktivitet längs med hela dagen. En del av det är lektionerna och att aktivera eleverna fysiskt under lektionerna för att ta pauser i

stillasittandet, men det ingår även annat. Man strävar till att erbjuda eleverna aktivare och trivsammare skoldagar som helhet och konkreta åtgärder för att styra hela verksamhetskulturen mot en mer fysiskt aktiv livsstil är t.ex. genom att fundera på 1) skolans utrymmen och skolgården, 2) aktiva skolresor samt 3) rast- och hobbyverksamhet. I det stora hela handlar Skolan i rörelse om en ändring av skolans verksamhetskultur, där fysisk aktivitet är en naturlig del av varje skoldag. (Moilanen et al., 2017.)

Lärmiljöerna är något som även läroplanen tydligt lyfter fram (Utbildningsstyrelsen, 2015). Då man planerar lärmiljöerna i skolan, är en central tanke för Skolan i rörelse hur man kan planera dem för att minska på stillasittandet och i stället uppmuntra och aktivera eleverna till att röra på sig (Liikkuva koulu, 2020a).

Skolresorna utgör ett ytterligare delområde för en allmänt aktivare skoldag för eleverna. Moilanen et al. (2017, s. 620) hänvisar till tidigare studier över vilka faktorer som påverkar då det kommer till hur eleverna väljer att ta sig till och från skolan; sådana är t.ex. avståndet mellan hemmet och skolan, barnets och familjens egenskaper och förmågor samt olika faktorer i anknytning till skolan och miljön. Skolan i rörelse strävar till att eleverna skall ta sig till och från skolan med hjälp av egen muskelverksamhet, t.ex. genom att gå eller cykla.

Rasterna utgör en stor del av ett skolår och därför är det ändamålsenligt att engagera och motivera eleverna till fysisk aktivitet under rasterna. För att aktivera eleverna fysiskt under rasterna, bör man sträva till att erbjuda mångsidiga möjligheter för eleverna att röra på sig under rasterna. Några exempel på sådana är t.ex. möjligheter för bollspel, klätterställningar, andra konstruktioner som möjliggör övning av balanssinnet, olika former av höjdskillnader, gungor och förstås försöka använda skolans omgivande natur och landskap på ett ändamålsenligt sätt. (Moilanen et al., 2017, s. 618.)

Vidare lyfter Moilanen et al. (2017, s. 620-621) och Skolan i rörelse fram rollen av olika former av *klubbverksamhet*.

För alla dessa olika delområden, vars avsikt är att eleverna skall röra på sig mera, är elevernas delaktighet en gemensam faktor. Läroplanen lyfter också fram elevernas aktivitet och eget ansvar för sin skolgång (Utbildningsstyrelsen, 2015) och således förefaller det naturligt att ett av Skolan i rörelse-programmets mål är att

öka elevmedverkan då det kommer till att planera en aktiv vardag för eleverna (Moilanen et al., 2017, s. 615). Det gäller såväl planering, genomförande som utvärdering av dessa aktiviteter. Elevernas aktivitet i planeringen är ännu låg, men den har ökat märkbart under programmets uppföljningsperiod. Eleverna är en resurs och deras roll som medverkare för en aktivare skoldag kan ännu ökas (Moilanen et al., 2017).

Under våren 2017 utreddes skolornas personals erfarenheter av Skolan i rörelse och 92 % av lärarna upplevde Skolan i rörelse som något nyttigt med tanke på trivseln i skolan. Vidare tyckte 83 % av lärarna att Skolan i rörelse-verksamheten gynnar arbetsron. (Aira & Kämppi, 2017.)

I all sin enkelhet strävar Skolan i rörelse alltså att på olika sätt göra skoldagarna aktivare för eleverna. Dels för att det ligger ett pedagogiskt intresse i det, dels för att öka allmänt välmående då barn och ungdom för tillfället inte rör på sig tillräckligt. Detta visar den senaste LIITU-undersökningen (Kokko & Martin, 2019). Dagarna efter publikationen av undersökningen i fråga, behandlade Finlands största dagstidningar och nyhetssändningar ämnet (t.ex. Helsingin Sanomat, 2019), men kort efter det diskuterades ämnet inte längre och det ter sig som att ämnet inte sporrar till någon desto aktivare samhällsdebatt.

2.5 Läroplanen som ramverk

Skolan i rörelse är som nämnt ett nationellt program även om läroplanen inte nämner programmet till namn. Däremot går det i läroplanen att urskilja element av Skolan i rörelse som nämns som en del av undervisningen. Främst handlar det om läroplanens beskrivning om lärmiljöer och arbetssätt. Läroplanen nämner att avsikten med välfungerande lärmiljöer är bl.a. att främja delaktighet och ge möjlighet till aktivt samarbete (Utbildningsstyrelsen, 2015), vilket i sin tur finns bland målen för Skolan i rörelse som beskrivs närmare i underkapitel 3.3. Vidare nämner läroplanen att "lärmiljöerna ska ge möjlighet till kreativa lösningar", att utrymmena bl.a. ska utvecklas så att de är ergonomiska och att skolans utrymmen "ska ge möjlighet att stödja den pedagogiska utvecklingen av undervisningen och elevernas aktiva deltagande". I läroplanen betonas även att skolgår-

den, naturen och miljön runt omkring skolan skall användas i undervisningen (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 29), vilket i sin tur direkt anknyter till förverkligandet av Skolan i rörelse.

Läroplanen poängterar varierande arbetssätt för att stödja den enskilda elevens lärande. Inom arbetssätt nämns uttryckligen "aktiverande arbetssätt samt rörelse" som en del av att göra lärandet mångsidigare och öka motivationen. (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 30.)

Läroplanen stöder alltså aktivare skoldagar och omvänt kan allmänt konstateras att verksamhetsprinciperna för Skolan i rörelse i sin tur stöder läroplanen (Aira & Kämppi, 2017). För att möta nyss nämnda riktlinjer i läroplanen, nämns för Skolan i rörelse bl.a. att eleverna skall uppmuntras till att röra på sig och vistas ute, att man ska minska på stillasittandet genom pauser och funktionella inlärningsmetoder och att eleverna skall involveras i planeringen och förverkligandet av aktivare skoldagar (Tuloskortti, 2016).

I denna kontext strävar denna undersökning till att kartlägga hurdana erfarenheter klasslärare har av fysiskt aktiverande som en del av sin lektionsundervisning inom den teoretiska referensram som presenteras i följande kapitel.

I detta kapitel har jag velat ge läsaren en kort helhetsblick över vad Skolan i rörelse är, varför programmet existerar och vad som således utgör bakgrunden för den här undersökningen.

3 Begreppsdefinitioner och teoretisk referensram

I detta kapitel presenteras den teoretiska referensram som lägger grunden för denna undersökning. Teorin bygger dels på tidigare forskning om att kombinera fysisk aktivitet som en del av undervisningen (och vissa specifika drag för Skolan i rörelse som kontext, t.ex. dess målsättningar), dels på lärarnas syn på lärande.

Allra först presenteras de centrala begrepp som läsaren behöver känna till för att kunna förstå användningen av ifrågavarande begrepp i denna undersökning.

3.1 Begreppsdefinitioner

För att närmare kunna beskriva undersökningens teoretiska bakgrund är det nödvändigt att först definiera vissa av arbetets centrala begrepp för att förstå hur dessa begrepp används och vad som avses med ifrågavarande begrepp i detta arbete.

3.1.1 Inläarning och syn på lärande

Med *inläring* eller *lärande* uppfattas allmänt individens förmåga att lära sig nytt, att ta emot och lära sig ny kunskap som bidrar till en kapacitetsförändring. Så som begreppet *lärande* används i dagens läge, innebär det även ett mer konstruktivistiskt perspektiv än begreppet *inläring*. I ett konstruktivistiskt förhållningssätt anser man att individen själv konstruerar och skapar ny kunskap i växelverkan med omvärlden. *Lärande* är ändå så pass komplext att det är omöjligt att ge en enda definition och vi måste acceptera att det finns olika definitioner för det (Säljö, 2015). Detta handlar dels också om de olika syner man kan ha på lärande.

Svenskans *syn på lärande* kan tolkas endera ur undervisningssynvinkel d.v.s. "hur man undervisar", men det kan även tolkas från inläringssynvinkel "hur man lär sig". Ofta betonar svenskans "syn på lärande" uttryckligen det senare - *lärande*. Det engelska uttrycket *Approaches to teaching* betonar däremot *undervisning*. I detta arbete avses med uttrycket "syn på lärande" genomgående den engelska motsvarigheten, d.v.s. med en betoning på undervisning och uttrycket utgår

i detta arbete uttryckligen ifrån undervisningens synvinkel. Syn på lärande behandlas närmare i underkapitel 3.4 och dess underkapitel.

3.1.2 Fysisk aktivitet

Utgående från allt material som har att göra med Skolan i rörelse kan man allmänt anse att *fysisk aktivitet* i denna undersökning avser all sådan form av rörelse som ger ökad energiförbrukning. Tammelin (2017, s. 55) definierar fysisk aktivitet som all sådan verksamhet som ger upphov till ökad energiförbrukning och vanligen leder till rörelse. För Skolan i rörelse behöver det alla gånger ändå inte ens innebära konkret rörelse, utan all typ av muskelaktivitet, t.ex. att i klassrummet arbeta stående framom sittande. Skolan i rörelse-materialet nämner ofta ”minska på stillasittandet” (bl.a. Liikkuva koulu, 2020a) och utgående från det kan man anse att fysisk aktivitet i denna kontext avser all sådan aktiverande verksamhet som i sin tur bidrar till att minska på stillasittandet.

Som motsats kan nämnas fysisk inaktivitet, d.v.s. avsaknad av kroppsrörelse och den energiförbrukning vi har i vila.

3.1.3 Funktionellt lärande och funktionell undervisning

Ett funktionellt arbetssätt innebär att processen kräver fysisk aktivitet (Vuorinen, 1998, s. 179). Sådan verksamhet innefattar således all fysiskt aktiverande undervisning och allt fysiskt aktiverande lärande. Det kan vara mer ansträngande (t.ex. att hoppa svar i matematiken på en hundraruta på golvet) eller mindre ansträngande (t.ex. att röra sig gående i klassen för att hämta följande uppgift eller att helt enkelt arbeta stående framom sittande). Att öka den fysiska aktiviteten under lektionerna är ofta det allra effektivaste sättet att aktivera de elever som annars inte rör på sig mycket. Undervisningen kan vara endera helt och hållet funktionell eller så kan funktionaliteten finnas med som en del bland övriga undervisningsmetoder. Vid användning av funktionella metoder, bör utgångsläget vara att det strävar till att främja lärandet (Viikari, Kari & Ahtonen, 2014). Eleverna upplever funktionell inläring som något trevligt och tanken med funktionell undervisning

är att utöver det egna klassrummet utnyttja skolans andra utrymmen och skolans närmiljö (Moilanen et al., 2017).

3.1.4 Lektionsundervisning

I allmänt språkbruk använder man *klassrumsundervisning* för att beskriva den del av undervisningen som sker tillsammans med andra elever (oftast i ett klassrum) och en (eller flera) lärare som leder undervisningen. I detta arbete används i stället begreppet *lektionsundervisning*, vilket inte är ett allmänt befast begrepp i likhet med *klassrumsundervisning*. Orsaken till valet av detta begrepp är för att klargöra att denna form av undervisning som avses i den här undersökningen, ingalunda behöver ske fysiskt i ett klassrum. Användning av begreppet *klassrumsundervisning* har bl.a. i mätinstrumentet undvikits och ersatts med *lektionsundervisning*. Detta val har gjorts för att undvika missförstånd där en forskningsdeltagare eventuellt kunde förknippa klassrumsundervisning endast med den undervisning som sker fysiskt i ett klassutrymme. Däremot är t.ex. utomhuspedagogik eller funktionell undervisning i övriga skolans utrymmen tydliga exempel på Skolan i rörelse-verksamhet (Liikkuva koulu, 2020b) och därför används i detta arbete *lektionsundervisning* för att tydligt inkludera även dessa delar av undervisningen och på så sätt utvidga en eventuell uppfattning av *klassrumsundervisning*.

I allmänt språk är *klassrumsundervisning* ett mer etablerat begrepp än *lektionsundervisning*, men av ovannämnda orsak har man i den här undersökningen ansett att det senare är ett mera ändamålsenligt begrepp för att tydligt inkludera olika delar av Skolan i rörelse som sker i sådan undervisning som äger rum fysiskt utanför klassrummet. *Lektionsundervisning* är ändå inte ett främmande begrepp och t.ex. Stockholms universitet använder sig av det (Stockholms universitet, 2020).

3.2 Fysisk aktivitet som en del av undervisningen

Det finns ett flertal undersökningar som tyder på att det finns ett positivt samband mellan ökad fysisk aktivitet och inläring/skolframgång. Jag kommer att presentera några av dem, inklusive en från Finland tillsammans med tre internationella från de senaste åren.

I den mest omfattande och ofta hänvisade undersökningen i Finland av Syväoja et al. (2013) undersökte man under våren 2011 totalt 277 elever med en medelålder på 12,2 år i fem olika skolor i Jyväskylä-trakten. Eleverna fyllde i enkäter gällande fysisk aktivitet och skärmtid. Utöver detta undersöktes den fysiska aktiviteten objektivt även med accelerationssensorer. Även om man i de objektiva mätningarna inte lyckades hitta samband, kom undersökningen till att den fysiska aktivitet som eleverna själv rapporterade hade ett direkt (och skärmtid ett omvänt) samband med elevernas skolframgång (som i detta fall mättes genom vitsord på betyget). Denna inkonsekvens antog man att hade att göra dels med att det är svårt att uppskatta ens fysiska aktivitet överlag samt med det faktum att det finns former av fysisk aktivitet som kräver grenspecifika kunskaper och färdigheter för just den aktiviteten (t.ex. kräver skateboarding balans och rörlighet), medan aktivitet som mäts med accelerationssensorer främst mäter kardiovaskulär aktivitet.

Av de allra senaste årens undersökningar som forskat kring sambandet mellan fysisk aktivitet och skolframgång/inläring internationellt kan vidare nämnas Have et al., 2018 (Danmark), McPherson, MacKay, Kunkel & Duncan, 2018 (Nya Zeeland) och Resaland et al., 2016 (Norge).

Have et al. (2018) undersökte 505 barn i tolv danska skolor som delades upp i en interventionsgrupp och en kontrollgrupp. Interventionsgruppen hade under ett helt läsår 6 st. 45 minuters matematiklektioner per vecka där varje lektion inkluderade minst 15 min av fysisk aktivitet utspritt över lektionen. Förändringen i matematikprestationer mättes genom ett standardiserat 45-minuters matematiktest. Undersökningen var kvantitativ och resultatet var att elever i interventionsgruppen förbättrade sina resultat i matematik mera än elever i gruppen som inte ökade fysiskt aktivitet under matematiklektionerna. Skillnaden mellan grupperna var statistiskt signifikant.

McPherson et al. (2018) undersökte 601 barn i åldern 6-11 år i Nya Zeeland. Undersökningen var kvantitativ, där barnens fysiska aktivitet både hemma och i skolan mättes med olika mätinstrument, varefter en färdig modell användes för att testa hur två av variablerna (fysisk aktivitet, kognition och skolframgång) stod i förhållande till varandra. Undersökningen kunde påvisa att det finns en direkt korrelation mellan fysisk aktivitet och skolframgång som stöds av ett skilt samband mellan fysisk aktivitet och kognition.

Resaland et al. (2016) undersökte i en kvantitativ forskning 1129 femteklassister i 57 lågstadieskolor i Norge. Skolorna indelades i en interventionsgrupp och en kontrollgrupp. I 28 "interventionsskolor" ökade man elevernas fysiska aktivitet genom olika åtgärder, bl.a. genom att ha 90 min aktiva lektioner per vecka (främst utomhus) och genom att införa 5 min av daglig pausgymnastik som en del av klassrumsundervisningen. Skolframgången mättes genom norska nationella standardiserade test i räknefärdighet, läsning och engelska. Undersökningen understöder uppfattningen om att det ännu inte finns tillräckligt med undersökning för att bevisa att ökad fysisk aktivitet gynnar skolframgången för alla barn. Undersökningen indikerar ändå att fysisk aktivitet verkar vara en bra lösning för att stimulera inlärning för de barn vars skolframgång i utgångsläge är svagare.

Att just dessa undersökningar valts att presenteras i detta underkapitel har att göra med att man ville ha med något från Finland, men även undersökning från de allra senaste åren. Faktum är ändå att utöver dessa forskningar finns det mycket evidens som talar för nyttan av fysisk aktivitet under skoldagen (till samma slutsats kommer bl.a. Kantomaa et al., 2018). Undersökningarna lyfter tydligt fram nyttan av fysisk aktivitet som en del av undervisningen, hurdan nytta det medför, hurdana elever det gynnar allra mest m.m. Däremot finns det skillnader i hur starka samband studierna rapporterar och t.ex. huruvida alla elever har nytta av fysisk aktivitet som en del av lärande eller om nyttan gäller främst en viss grupp av elever. Forskningarna skiljer sig också från varandra i hurdan omgivning undersökningen gjorts, vilken ålders elever den riktats till, vad som varit forskningens egentliga fokus samt med vilken metod forskningen genomförts. Kantomaa et al. (2018) lyfter också fram att för definitiva slutsatser kring orsakssambanden skulle ännu mera forskning behövas.

3.3 Skolan i rörelse som kontext för fysiskt aktiverande undervisning

För att Skolan i rörelse skall bli en naturlig del av skoldagen krävs personalens engagemang. Framför allt krävs av personalen en positiv attityd gentemot programmet och en aktiv insats för att göra det till en del av skolans verksamhet. Man kan inte räkna med att det endast är t.ex. gymnastikläraren som är en drivkraft bakom programmet, utan hela kollegiets engagemang är av stor vikt. Annars är risken stor att hur programmet förverkligas, hänger alltför mycket på en persons ork och kunnande. Rektorns roll är förstås betydande i hur hen styr verksamhetskulturens riktning. Man rekommenderar att inom kollegiet bilda en arbetsgrupp som ansvarar för hur Skolan i rörelse förverkligas just i en viss skola. (Moilanen et al., 2017, s. 617)

Bartholomew et al. (2018) tar upp motsvarande faktum och nämner att lärare ofta upplever att de är tvungna att välja mellan att aktivera eleverna fysiskt och mer "akademiskt" innehåll i form av klassrumsundervisning. Tanken med aktivt lärande i klassrumssituationer är att kombinera dessa och lärarna kan tänkas vara mer mottagliga för att integrera fysisk aktivitet i klassrumsundervisningen om de samtidigt upplever att det även gynnar elevernas lärande i övriga skolämnen.

Enligt läroplanen för gymnastik är läroämnets uppdrag att "påverka elevernas välbefinnande genom att stödja den fysiska, sociala och psykiska funktionsförmågan och en positiv inställning till den egna kroppen" (Utbildningsstyrelsen, 2015). Således förefaller det naturligt att detta är något som även kan påverkas och stödjas i skolans verksamhet allmänt, inte endast under gymnastikundervisningen. Moilanen et al. (2017, s. 615) menar att såväl skolgymnastiken som en verksamhetskultur som värnar om fysisk aktivitet, siktar på att utveckla elevens kompetens och att tillägna sig en fysiskt aktiv livsstil.

När det kommer till lektionsundervisningen, är tanken att en skola i rörelse aktivt strävar till att planera undervisningen så att stillasittandet skulle minska, inläringen stöds med aktiva metoder m.m. (Skolan i rörelse, odaterad). Ytterligare

exempel för lektionsundervisningen är olika former av utomhuspedagogik, användning av skolgården och den närliggande miljön m.m. På Skolan i rörelses nätsidor finns bl.a. samlad en idébank för lärare att använda sig av för att planera sin undervisning på ett aktivt sätt (Liikkuva koulu, 2020b).

Det övergripande syftet med Skolan i rörelse är att genom aktivare och trivsammare skoldagar bidra till att eleverna skall vara allmänt välmående. I materialet för Skolan i rörelse kan man tydligt urskilja tre mål genom vilka det är meningen att kunna uppnå detta:

- 1) Öka elevernas fysiska aktivitet – mindre sittande
- 2) Främja elevernas lärande
- 3) Öka elevernas delaktighet

(Liikkuva koulu, 2020a; Skolan i rörelse, odaterad)

3.4 Syn på lärande

Keith Trigwell och Michael Prosser har forskat aktivt i syn på lärande (en. *Approaches to teaching*). De har även utvecklat ett instrument för att mäta huruvida lärare tänker mera lärarstyrt eller elevstyrt i sin undervisning. Ifrågavarande instrument kommer också att fungera som underlag för denna undersöknings instrument och beskrivs närmare i underkapitel 5.3. Därför lägger Trigwells och Prossers tidigare forskning den teoretiska grunden för denna forskning. Även om Trigwells och Prossers egna forskningar koncentrerar sig på universitetslärare och -elever, ligger fokus på lärarnas syn på lärande och kan således ändamålsenligt anpassas till den här forskningen och lärare på annan skolnivå – utgångspunkterna för olika syn på lärande kommer man så vi så inte undan.

Enligt Prosser och Trigwell (2014) kan man urskilja på två olika kvalitativa sätt att se på lärande, d.v.s. den *lärarstyrda synen* och *elevstyrda synen*. Den lärarstyrda synen på lärande beskrivs även som "överföring av information" (en. *information transmission*) medan den elevstyrda synen beskrivs som en "begreppslik förändring" (en. *conceptual change*). Vidare lyfter Prosser och Trigwell (1999) fram att lärares syn på lärande är associerat med deras uppfattning om undervisningen

och att majoriteten av forskare skiljer mellan dessa två syner på lärande (i undervisning).

Utgående från dessa syner på lärande som närmare presenteras i följande underkapitel, kan man konstatera att verksamheten för Skolan i rörelse som en del av lektionsundervisningen innehåller många element som präglas av en elevstyrd syn på lärande. Således kan man tänka sig att lärarens egen syn på lärande kan spela en roll i hur hen tänker kring möjliggörandet av fysisk aktivitet som en del av lektionsundervisningen och det i sin tur har gett upphov till den valda teoretiska referensramen för denna undersökning.

3.4.1 Förhållandet mellan lärarstyrd och elevstyrd syn på lärande

Den övergripande skillnaden mellan dessa två syner är att medan man i den lärarstyrda undervisningen strävar till att överföra information till eleverna, fokuserar det elevstyrda sättet att se på lärande på att förändra och utveckla elevernas förståelse (Prosser & Trigwell, 2014).

Lärare har ändå sällan eller aldrig en helt och hållet lärarstyrd eller en helt och hållet elevstyrd syn på lärande i sin undervisning, utan emellan ytteligheterna finns förstås en hel bred skala av olika grader av elevstyrda och lärarstyrda element och därav uppstår variation av olika syner på lärande. Trigwell, Prosser och Taylor (1994) kunde urskilja mellan fem olika förhållningssätt om syn på lärande, där den ena ytteligheten representeras av en helt lärarstyrd syn på lärande och den andra ytteligheten av en helt elevstyrd syn på lärande. Denna samma kategorisering har Trigwell & Prosser sedan dess använt i ett flertal av sina forskningar (bl.a. Prosser & Trigwell, 2014; Trigwell & Prosser, 2004; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999).

- Förhållningssätt A: En lärarstyrd strategi med avsikt att överföra information till eleverna.
Typiskt för detta förhållningssätt är att i denna överföring av information ligger fokus på fakta och förmåga/kompetens, men inte i att förstå förhållandet mellan dessa.
- Förhållningssätt B: En lärarstyrd strategi med avsikt att eleverna lär sig ämnesområdets centrala begrepp.
Läraren strävar också till att eleverna skall förstå förhållandet mellan begreppen, men läraren antar att eleven förstår det endast genom att läraren gör eleven medveten om det.
- Förhållningssätt C: En strategi baserat på lärare-elev-interaktion med avsikt att eleverna lär sig ämnesområdets centrala begrepp.
I likhet med förhållningssätt A och B bygger eleverna inte själva upp sin egen kunskap, men till skillnad från dem är eleven ändå aktivt engagerad i lärandeprocessen (undervisning-inläring).
- Förhållningssätt D: En elevstyrd strategi som siktar på att eleverna utvecklar sin uppfattning.
I detta förhållningssätt anses denna strategi nödvändig för att eleven skall kunna bygga upp sin egen kunskap och för att kunna förändra sin uppfattning.
- Förhållningssätt E: En elevstyrd strategi som siktar på att eleverna förändrar sin uppfattning.
I likhet med förhållningssätt D anser man att eleverna själv bygger upp sin kunskap och lärarens fokus ligger då på vad eleven gör i olika lärandesituationer. Läraren förstår att hen inte kan överföra sin egen världssyn eller uppfattning till eleverna, utan att eleverna måste bygga upp sin egen uppfattning.

(Trigwell et al., 1994, s. 78-82)

Av dessa olika förhållningssätt/syn på lärande, kan A och B anses vara lärarstyrda, förhållningssätt C baserar sig på en interaktion och växelverkan läraren och eleven emellan, medan D och E kan anses vara elevstyrda syner på lärande (Trigwell & Prosser, 2004). Även om denna kategorisering som sådan inte direkt är ändamålsenlig för den här forskningen, är den ändå väsentlig och relevant i avseendet att förstå de olika synerna på lärande, samt att det finns olika mellan-ting mellan helt lärarstyrt och helt elevstyrt lärande.

Det är även viktigt att förstå att en kategorisering av detta slag är hierarkisk. Enligt de nyss presenterade olika förhållningssätten innebär det i praktiken att en helt och hållet lärarstyrd syn på lärande inte innehåller inslag av de övriga kategorierna eller element som är typiska för en elevstyrd syn på lärande. En helt och hållet elevstyrd syn på lärande kan däremot mycket väl innehålla även inslag av

en lärarstyrd syn på lärande och alla mellankategorier. Förhållningssätt B innehåller inslag även av A och förhållningssätt E innehåller inslag av samtliga av de övriga kategorierna. Förhållningssätt A innehåller däremot inget av kategorierna B-E (Trigwell & Prosser, 2004). I följande underkapitel beskrivs typiska drag för båda dessa ytterligheter för att tydliggöra skillnaden mellan dessa olika syner och bättre kunna förstå de mellanformer som existerar mellan båda ytterligheterna.

I utgångsläge anser man att vissa syner på lärande är mer fullständiga eller genomgripande än andra och därav också har mer önskade resultat av inläring. Detta och ovannämnda hierarki förtydligas ytterligare i en konklusion av Bowden (1988) om att lärare som införlivat både utvecklande av elevers förståelse och överförande av information som en del av sin undervisning, har en mer fullständig syn på lärande än lärare som endast använder sig av överföring av information.

Denna uppfattning får ytterligare stöd av Trigwell, Prosser och Ginns (2005, s. 352), som konstaterar att elementen av överföring av information för en lärarstyrd syn på lärande finns inkluderade i en elevstyrd syn på lärande, men inte tvärtom och av den orsak anses den elevstyrda som en mer komplett syn på lärande.

Forskning (Trigwell et al., 1999) visar också att lärarens syn på lärande påverkar hur eleverna själva upplever sin inläring. Då läraren fokuserar på att överföra kunskap, upplever eleverna mer sannolikt endast en yttlig form av inläring. Då utgångspunkten för lärarens undervisning däremot har sitt ursprung i eleverna och förändring av elevernas uppfattning, upplever eleverna också en mer djup inläring.

3.4.2 Lärarstyrd syn på lärande

Då läraren har en lärarstyrd syn på lärande, kan undervisningen som sagt bäst beskrivas som "överföring av information" (Prosser & Trigwell, 2014). Utgångspunkten för undervisningen blir således att eleverna skall ta del av den information som läraren besitter eller som kan erhållas från läroboken och denna information "överförs" då till eleverna.

Andra typiska element för en sådan helt lärarstyrd undervisning är att betoningen för denna överföring av information ligger i att överföra olika fakta och färdigheter.

Elevernas tidigare kunskaper och förhandsinformation om ett ämne eller tema anses inte vara viktigt, vilket präglas av att eleverna själva inte behöver vara särskilt aktiva. Tanken är att eleverna lär sig genom att ta del av det överförda materialet (Trigwell & Prosser, 2004). Dessa lärare koncentrerar sig på själva innehållet som skall undervisas och vikten för upplägget av undervisningen ligger då i att organisera och planera ämnesinnehållet på ett sådant sätt att det skulle vara lätt för eleverna att förstå (Trigwell, 2012). Undervisningen bygger på en envägscommunication och typiskt är även att läroboken har en central roll och styr innehållet i undervisningen (Stendrup, 2001).

3.4.3 Elevstyrd syn på lärande

Utöver att överföra information, handlar en elevstyrd syn på lärande i undervisningen om en strävan till att förändra elevernas förståelse om ett visst ämne/tema (Prosser & Trigwell, 2014). Ett mål för undervisningen är att förändra elevens uppfattning kring det som behandlas. I en elevstyrd syn på lärande, genomsyras undervisningen av att läraren integrerat en elevstyrd strategi för att hjälpa eleverna att förändra sin förståelse och uppfattning om givet fenomen (Trigwell & Prosser, 2004).

I en elevstyrd syn anser man att eleverna själva skall konstruera sin kunskap och av vikt blir då för läraren att fokusera på vad eleverna gör i situationen undervisning-lärande. En elevstyrd strategi anses i en sådan syn på lärande vara nödvändig för att det är eleverna själva som återskapar sin kunskap för att forma en egen världssyn eller uppfattning. Läraren förstår att hen inte kan föra över sin egen världssyn eller uppfattning till eleverna, utan karakteristiskt är att eleverna, med lärarens hjälp, bygger upp sina egna uppfattningar (Trigwell & Prosser, 2004). Lärare med en elevstyrd syn på lärande strävar till att använda sig av elevernas existerande uppfattningar och utveckla dessa genom förändrad kunskap. Lärandet ses här som ett sätt att främja elevernas kunskap och inläring genom att erbjuda dem nya verktyg för att själv konstruera nya uppfattningar om fenomen (Prosser & Trigwell, 1999).

3.4.4 Syn på lärande i gymnastikundervisningen

I likhet med den tidigare presenterade kategoriseringen av olika grader av lärarstyrd och/eller elevstyrd syn på lärande (Prosser & Trigwell, 2014; Trigwell & Prosser, 2004; Trigwell et al., 1999; Trigwell et al., 1994) har Mosston och Ashworth (2008) utarbetat en motsvarande kategorisering specifikt för gymnastikundervisning. Denna kategorisering har elva olika kategorier (*undervisningsstilarna A-K*) och i likhet med kategoriseringen av Trigwell och Prosser, placerar sig dessa elva undervisningsstilar på ett kontinuum från en helt lärarstyrd modell (A) stegvis mot en mer och mer elevstyrd undervisningsstil, där den andra ytterligheten (K) representeras av en helt elevstyrd modell (Mosston & Ashworth, 2008).

Liukkonen & Jaakkola (2017) lyfter fram det faktum, att lärarens auktoritet har en stor inverkan på elevernas motivation för gymnastiken. Genom att handla demokratiskt och även involvera eleverna i beslutsfattandet för t.ex. regler och planering av gymnastikundervisningen kan läraren kontrollerat dels flytta ansvaret över till eleverna. Då läraren inte bestämmer över all verksamhet inom gymnastiken, ökar elevernas känsla av autonomi och gynnar således den inre motivationen för motion (Liukkonen & Jaakkola, 2017). Därmed framstår det uppenbart, att eleverna förmodligen upplever mera nytta och glädje av en elevstyrd undervisning.

Denna tanke får även understöd av Kirk (2005) som konstaterar att en helt lärarstyrd undervisning där läraren gör alla beslut, kan orsaka att en del elever får negativa upplevelser av gymnastikundervisningen. Framom läraren, borde eleverna gradvis få mera ansvar över inläringen genom att engageras i autentiska och meningsfulla inlärningsuppgifter (Dyson, Griffin & Hastie, 2004). En elevstyrd syn på lärande i gymnastikundervisningen kan medföra även annan pedagogisk nytta, t.ex. ökat kritiskt tänkande, men även då nämns uttryckligen att en förutsättning för detta är att lektionerna måste ske elevstyrt för att skapa en atmosfär som kan stimulera till ökat kritiskt tänkande (McBride, 2004).

Avslutningsvis för detta kapitel kan konstateras att Trigwells och Prossers teori för syn på lärande även utsatts för en del kritik. En del av kritiken handlar om vad från början gett upphov till en klassificering av denna art, som Trigwell et al. första

gången introducerade 1994. Meyer och Eley (2006) hänvisar till denna ursprungliga forskning (Trigwell et al., 1994) och konstaterar att för dess metod nämns från början att man varit ute efter att *upptäcka* olika kvalitativa kategorier för att beskriva fenomenet. Senare i samma forskning, menar Meyer och Eley (2006), nämns ändå att man fokuserat på tre på förhand bestämda kategorier där syn på lärande utgör en av dessa. Kritiken här handlar om att i fall forskare går ut för att "upptäcka" på förhand bestämda kategorier, kan det inte anses överraskande att sådana kategorier då även påträffas.

Ytterligare kritik fokuserar på huruvida de tidigare presenterade fem förhållnings-sätten till syn på lärande är adekvata för att beskriva hela den variation som skiftande syn på lärande kan innebära. Kritik får även att Trigwell och Prosser uppenbarligen använt sig av så gott som endast lärare i fysik och kemi då denna teori tagit form (Meyer & Eley, 2006). Upplägget för den ursprungliga Trigwells et al. (1994) kategorisering är till utformningen och uppbyggnaden ändå väldigt lik den av Mosston och Ashworth (2008) som utarbetats specifikt för gymnastikundervisningen. Bägge modellerna utgår ifrån en indelning där man gradvis går från en mer lärarstyrd syn på lärande till en alltmer elevstyrd syn på lärande. Således är det motiverat att inför denna undersökning utgå ifrån att kategoriseringen av Prosser och Trigwell (2014; Trigwell & Prosser, 2004; Trigwell et al., 1999; Trigwell et al., 1994) är tillämpbar även i kontexten av lärande under fysisk aktivitet, inte enbart de akademiskt orienterade läsåmnena.

Utgående från litteraturen, framstår denna teori för syn på lärande i dagens läge som en etablerad teori inom vetenskapen. Den framstår också som ändamålsenlig för denna forskning. Utgående ifrån dessa olika syner på lärande presenterade i detta kapitel, kan man även konstatera att Skolan i rörelse-verksamheten i högsta grad kan anses vara elevstyrd verksamhet. Man kan således utgå från att lärarens syn på lärande eventuellt kan påverka lärarens egen inställning till och upplevelser kring Skolan i rörelse. Denna undersökning i sin tur strävar till att närmare kartlägga detta, vilket därmed gett upphov till den valda teoretiska referensramen.

4 Forskningsuppgift och forskningsfrågor

Undersökningens forskningsuppgift är att kartlägga klasslärares upplevelser och erfarenheter av fysiskt aktiverande som en del av sin lektionsundervisning. I sin egen undervisning kan läraren styra upplägget också vad kommer till förverkligandet av Skolan i rörelse. Av den orsak fokuserar denna undersökning uttryckligen på lektionsundervisningen.

Syftet är att erbjuda en ökad förståelse över hur lärarna upplever förverkligandet av fysiskt aktiverande i lektionsundervisningen och hurdana faktorer som kan påverka dessa upplevelser. Avgörande för dessa upplevelser och erfarenheter kan således tänkas vara t.ex. huruvida läraren upplever att hen själv har nytta av Skolan i rörelse som en del av lektionsundervisningen eller om det mera upplevs som en börda. Av intresse är också i vilken utsträckning lärarna över huvud taget förverkligar fysiskt aktiverande i sin lektionsundervisning.

Följaktligen är forskningsfrågorna följande:

1. Hurdana erfarenheter har klasslärare av fysiskt aktiverande som en del av sin lektionsundervisning?
 - 1.1 Föreligger det skillnader i olika åldrar?
 - 1.2 Föreligger det skillnader i olika årskurser?
2. På vilket sätt är klasslärares syn på lärande relaterat till deras erfarenheter och förverkligande av fysiskt aktiverande undervisning?
3. Hurdana faktorer upplever lärarna att främjar förverkligandet av, eller hämmar dem från att förverkliga fysiskt aktiverande i sin lektionsundervisning?
4. Upplever klasslärare att de kan förverkliga fysiskt aktiverande undervisning under pågående distansundervisning p.g.a. coronaviruset?

5 Metod

Forskningen är en kvantitativ studie och den är till naturen framför allt en statistisk deskriptiv analys. En deskriptiv analys beskriver insamlat data statistiskt och strävar till att sammanfatta det på ett ändamålsenligt sätt i numerisk form (Nummenmaa, 2009). Sammanfattningen sker t.ex. med hjälp av figurer/grafer. Genom deskriptiv analys kan man inom ett visst sampel konstatera frekvenser, fördelning och indelning i klasser/kategorier.

Bryman (2011) nämner att man hellre än *surveydesign* borde tala om den mer allmänna termen *tvärsnittsdesign*, eftersom *surveydesign* så ofta likställs med endast enkäter (och strukturerade intervjuer). Denna forsknings datainsamlingsmetod är en enkät, men enkäten innehåller även öppna frågor och således måste även andra analysmetoder inkluderas utöver statistisk sifferanalys. Tvärsnittsdesign kan innehålla även andra metoder, t.ex. innehållsanalys (Bryman, 2011) och detta är fallet för den här forskningen, vilket beskrivs närmare i underkapitel 5.5.2.

En tvärsnittsdesign innebär att man under en viss tidpunkt samlar data från flera olika fall och på så sätt kommer till en uppsättning av data som är kvantifierbar. Typiskt för tvärsnittsdesign är även s.k. *sambandsmönster*, vilket innebär att genom en sådan design kan man endast studera relationer mellan variabler. (Bryman, 2011.)

5.1 Datainsamling

Denna undersökning genomförs i huvudsak som en kvantitativ studie och för datainsamling konstruerades en enkät. Då man vill ta reda på en respondents åsikter är det ändamålsenligt att fråga hen om dessa åsikter. För insamling av denna data kan man endera använda sig av intervju eller samla in data genom ett för ändamålet lämpligt mätinstrument, en enkät. Fördelen med en enkät är att man på snabbare tid kan nå ut till ett större potentiellt sampel, medan nackdelen blir att man inte kan ställa följdfrågor vilket i sin tur kunde underlätta tolkningen och bättre förstå respondentens åsikt (Bryman, 2011).

I denna undersökning var forskaren uttryckligen intresserad av flera klasslärares upplevelser för att kartlägga deras erfarenheter om Skolan i rörelse i ett något bredare spektrum och därför valdes en enkät som datainsamlingsmetod framom intervjuer. Enkäten konstruerades på Helsingfors universitets elektroniska enkät-service och skickades därefter ut till lärare i åk 1-6 i fem på förhand överenskomna svenskspråkiga skolor i huvudstadsregionen. Av praktiska skäl (forskningstillstånd) var samtliga fem skolor inom samma kommun. Valet för att inkludera endast svenskspråkiga skolor i undersökningen gjordes av den orsak att intresset för Skolan i rörelse på allmän nivå varit lägre i svenskspråkiga skolor (Blom, 18.1.2019).

Forskaren hade i förväg kommit överens om tillvägagångssättet med rektorerna eller biträdande rektorerna i ifrågavarande skolor, varefter forskaren skickade enkäten (bilaga 1) tillsammans med ett informationsbrev (bilaga 2) till dessa rektorer/biträdande rektorer som i sin tur vidarebefordrade samma innehåll till skolans lärare per e-post. Enkäten finns bifogad som bilaga 1 och hur den konstruerades beskrivs i detalj i underkapitel 5.3.

Enkäten samt informationsbrevet skickades ut till skolorna den 20 april 2020. En påminnelse om enkäten skickades ut två veckor senare den 4 maj 2020 och samtidigt förlängdes svarstiden med tre dagar fram till den 8 maj 2020, varefter enkäten stängdes. Enligt uppgifter från skolornas rektorer skickades enkäten ut till sammanlagt 84 klasslärare i de fem skolorna, varav 27 besvarade enkäten, vilket gav en svarsprocent på 32,1 %.

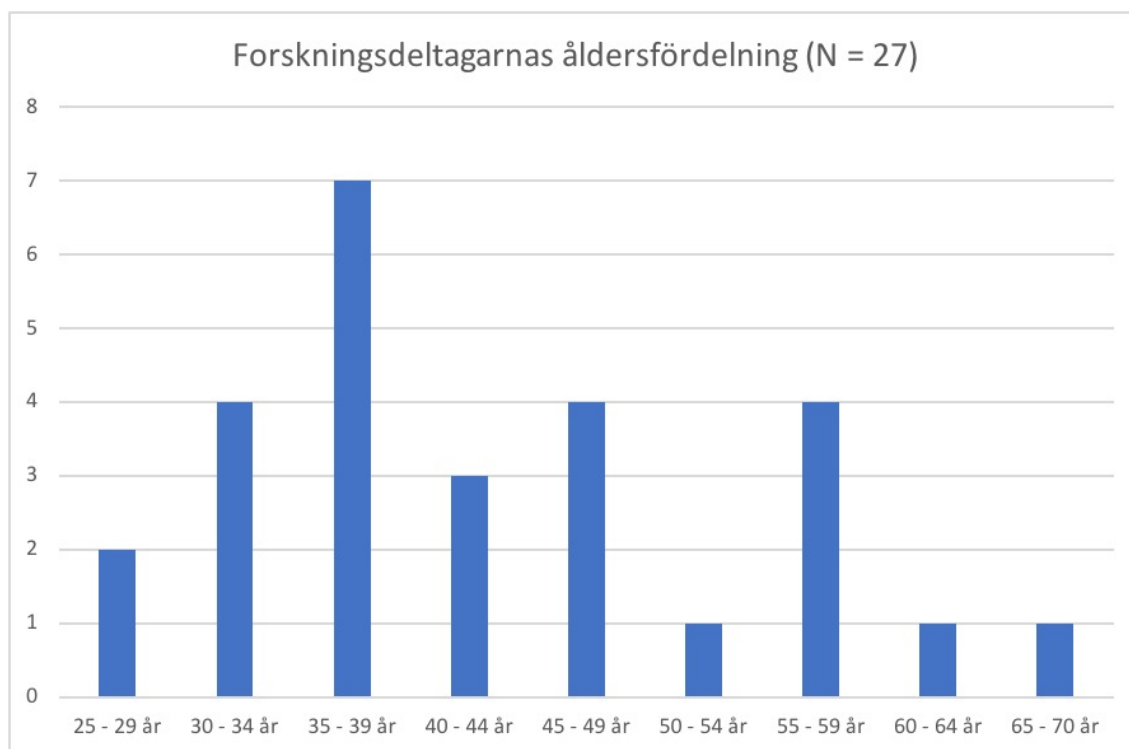
5.2 Beskrivning av samplet

Hela samplet bestod av $N = 27$ klasslärare från samtliga årskurser i lågstadiet. De fördelade sig i de olika årskurserna så att 3 (11,1 %) undervisade i åk 1, 3 (11,1 %) undervisade i åk 2, 3 (11,1 %) undervisade i åk 3, 9 (33,3 %) undervisade i åk 4, 2 (7,4 %) undervisade i åk 5, 6 (22,2 %) undervisade i åk 6 och 1 lärare (3,4 %) undervisade i någon form av sammansatt klass.

Av dessa lärare var $n = 24$ (89 %) kvinnor och $n = 3$ (11 %) män. P.g.a. den ojämna könsfördelningen och lågt antal deltagande män gjordes under resultatanalysen ingen jämförelse könen emellan.

Medelåldern för deltagarna var $M = 42,9$ år ($s = 10,76$), med en median på $Md = 40$ år och deltagarnas ålder varierade mellan 27 och 66 år. Klasslärarnas arbetserfarenhet var i medeltal $M = 14,6$ år ($s = 11,34$), med en median på $Md = 10$ år och arbetserfarenheten varierade så att de lärare med kortaste arbetserfarenheten var inne på sitt första år som lärare, medan läraren med den längsta arbetserfarenheten hade arbetat 42 år.

Utöver att samplet var förhållandevis litet, visade det sig också att fördelningen mellan olika åldrar bland forskningsdeltagarna var sned (figur 1), *Skewness* = 0.401 ($s = 0.45$), *Kurtosis* = - 0.874 ($s = 0.87$) och även det uteslöt användning av parametriska test.



Figur 1. Forskningsdeltagarnas indelning i grupper enligt ålder.

För eventuella skillnader i olika åldrar har man därför sökt efter korrelationer samt indelat forskningsdeltagarna i tre till frekvensen möjligast jämna grupper enligt följande (tabell 1).

Tabell 1. Indelning i tre kategorier enligt ålder.

Ålder	Frekvens (N = 27)
Under 37 år	11
37 – 48 år	7
49 år eller äldre	9

Utöver ålder analyserades även eventuella skillnader mellan olika årskurser. Eftersom det inte fanns någon förhandsuppfattning om var det eventuellt kunde finnas skillnader årskurserna emellan, testades under resultatanalysen olika indelningar i årskurser, dels i två grupper (åk 1-3 och åk 4-6) och dels i tre grupper (åk 1-2, åk 3-4 och åk 5-6).

5.3 Konstruerande och upplägg av mätinstrumentet (enkäten)

Utgående från den teoretiska referensram som tidigare presenterades i kapitel 3, konstruerades en enkät för att möta denna undersökningens syfte och kunna få svar på dess forskningsfrågor. Enkäten innehöll totalt 38 punkter bestående av främst slutna flervalspåståenden med femgradig Likertskala (30 st.), men även 4 st. öppna frågor.

Enkäten indelades i tre olika segment enligt följande:

- 1) bakgrundsfrågor (punkterna 1-4),
- 2) påståenden om syn på lärande (punkterna 5-20) som baserade sig på det färdiga instrumentet *Approaches to Teaching Inventory* (ATI) av Prosser & Trigwell (1999; Trigwell & Prosser, 2004) och
- 3) påståenden och frågor om Skolan i rörelse (punkterna 21-38).

Vehkalahti (2014, s. 20) lyfter fram vikten av att planera enkäten väl. Hela undersökningen är i stort beroende av enkäten och det är avgörande huruvida forskaren lyckas fråga frågor/formulera påståenden som är ändamålsenliga och rätta

rent innehållsmässigt, men de skall även vara sådana att de är statistiskt meningsfulla. I enkätens andra segment har utgångspunkten varit ett färdigt och redan etablerat mätinstrument, men i forskarens egna påståenden och frågor om Skolan i rörelse har man strävat till att planera dessa på bästa möjliga sätt genom att t.ex. motsvara samma svarsalternativ som den redan existerande ATI.

Vehkalahti (2014) lyfter även fram att det är allt svårare att få svar på frågeformulär och med den åtanke fanns det en strävan att konstruera enkäten så att den skulle innehålla det väsentliga, men ändå inte vara alltför tidskrävande att besvara, vilket i sin tur poängteras av Bryman (2011, s. 228). Eftersträvan var att enkäten i huvudsak skulle utgöras av slutna flervalsfrågor med kompletterande öppna frågor. Även om man ofta anser att kvantitativa metoder strävar till att ge en allmän uppfattning om ett fenomen, medan kvalitativa strävar till att komma åt detaljer, kan även kvantitativa metoder användas för att komma åt mer detaljerad information. I samma undersökning kan man dra nytta av bägge metoderna (Vehkalahti, 2014, s. 13) och tanken med denna enkäts öppna frågor är att erbjuda en mer noggrann uppfattning om det som frågas efter. Som en ytterligare fördel med öppna frågor lyfter Bryman (2011, s. 244) fram det faktum att man på så sätt kan erbjuda respondenten att svara med sina egna ord framom forskarens ordval, vilket alltid är fallet med slutna frågor. Med tanke på att denna undersökning framför allt är ute efter klasslärares erfarenheter, ansågs det viktigt och ändamålsenligt att därför även inkludera öppna frågor där forskningsdeltagarna kunde formulera sig själv med egna ord.

Enkätens första segment (punkterna 1-4) gick ut på bakgrundsfrågor om kön, ålder, arbetserfarenhet (i år) samt vilken årskurs man undervisar i. Åldern frågades i form av födelseår, eftersom det anses vara det pålitligaste sättet att fråga efter ålder (Vehkalahti, 2014, s. 25). Frågan om storlek på skolan (elevantal) slopades av den anledning att forskaren kände till att de deltagande skolorna tillhörde ungefär samma storlekklass inom åk 1-6 och det därför inte skulle ge upphov till att jämföra olika skolstorlekar sinsemellan. Däremot kunde de övriga bakgrundsfaktorernas inverkan inte med säkerhet uteslutas och därför bestämdes att inkludera samtliga i enkäten, för att sedan i analyskedet avgöra huruvida de verkligen är av betydelse eller ej.

Enkätens andra segment (punkterna 5-20) är översatt av det färdiga engelskspråkiga instrument Approaches to Teaching Inventory (ATI) av Prosser & Trigwell (1999; Trigwell & Prosser, 2004). Instrumentet har genomgått olika analyser för att säkerställa dess reliabilitet och validitet och på basen av dessa kan ATI anses vara ett tillförlitligt instrument för att mäta variationer i huruvida lärares syn på lärande är mera lärarstyrd eller elevstyrd (Trigwell & Prosser, 2004, s. 421). ATI utformades ursprungligen 1999, men har senare vidareutvecklats genom att formulera om vissa påståenden för att bättre motsvara flexibla lärmiljöer och framför allt det faktum att all undervisning inte alltid sker i klassrummet (bl.a. Trigwell & Prosser, 2004). I den senare versionen har sju av påståendena reviderats och det är den här senare versionen (bilaga 3) som använts som grund för översättningen till svenska. Exempel för sådana revideringar i ATI är t.ex. att engelskans "*We take time out in classes...*" (med syftning på klassen som utrymme) senare ändrats till "*I set aside some teaching time...*" (med syftning på att reservera en del av undervisningstiden) i samma påstående (ATI, påstående nr 6). Syftet har då varit att den reviderade versionen bättre skall motsvara t.ex. undervisning på nätet eller andra flexibla lärmiljöer (Prosser & Trigwell, 2006, s. 415). Därmed har det varit uppenbart att den reviderade versionen av ATI bättre lämpar sig för den här forskningen, eftersom lektionsundervisning i enlighet med Skolan i rörelse uttryckligen kan ske även annanstans än i klassrummet.

Det ursprungliga instrumentet utvecklades för att undersöka lärares syn på lärande i en viss kontext (Trigwell & Prosser 2006, s. 416) och av den anledning har forskaren tagit nödvändiga friheter vid översättningen för att bättre motsvara den nu avsedda lektionsundervisningen i allmänhet. Exempel på sådana ändringar vid översättningen är t.ex. att engelskans "*In this subject...*" (med syftning på att visst ämne som läraren undervisar) i denna forsknings datainsamlingsinstrument översatts till "*I min undervisning...*" för att på så sätt syfta på klasslärares undervisning överlag, inte endast ett specifikt ämne (exemplet taget från ATI, påstående nr 12). Samma gäller genomgående hela det segmentet av enkäten, då alla engelskans "*subject*" med specifik bemärkelse för ett visst ämne översatts/ändrats till "*undervisning*" för att beröra klasslärares all lektionsundervisning. Andra nödvändiga ändringar i översättningen har t.ex. haft att göra med att anpassa påståendena så att ordvalen och -användningen i dem bättre lämpar

sig för det finländska grundskoleväsendet (t.ex. användning av begreppet *bedömningskriterier*) framom högskolesammanhang, vilket ATI ursprungligen utvecklats för. Det engelskspråkiga instrumentet ATI finns som bilaga 3 för att läraren kan utvärdera översättningens kvalitet.

Upplägget av de 16 påståendena i ATI är att av dem mäter 8 av påståendena den elevstyrda synen på lärande (i enkätanalysen kallad en. *Conceptual change/student-focused (CCSF) approach*) och de övriga 8 påståendena följaktligen den lärarstyrda synen på lärande (i enkätanalysen kallad en. *Information transmission/teacher-focused (ITTF) approach*). Vidare är upplägget sådant, att avsikten är att i bägge kategorierna skall fyra av påståendena mäta avsikt/inställning (en. *Intention item*) och fyra strategi/förverkligande (en. *Strategy item*). (Prosser & Trigwell, 1999.)

De olika svarsalternativen för detta segment av enkäten översattes till:

- Helt av annan åsikt (1)
- Delvis av annan åsikt (2)
- Förhåller mig neutralt (3)
- Delvis av samma åsikt (4)
- Helt av samma åsikt (5)

Enkätens tredje och sista segment (punkterna 21-38) handlade specifikt om Skolan i rörelse. Påståendena formulerades utgående från olika material för Skolan i rörelse samt de mål som anges för Skolan i rörelse och beskrevs närmare i underkapitel 3.3. För att undersöka upplevelserna kring fysiskt aktiverande som en del av undervisningen under pågående distansundervisning, konstruerades avslutningsvis enkätens sista påståenden, punkterna 37 och 38.

Påståendena för detta segment formulerades så att de olika svarsalternativen kunde följa precis samma verbala formulering som för föregående segment över syn på lärande (ATI) för att helheten på så sätt skulle fungera ändamålsenligt vid analysering av data.

Innan användning testades enkäten i en testgrupp och på basen av responsen från detta, gjordes ännu sista nödvändiga justeringar och enkäten tog sin slutliga form.

5.4 Beskrivning av variablerna (enkäten) inför resultatanalysen

I.o.m. att påståendena som mäter lärarens syn på lärande (ATI) var 16 till antalet (bilaga 1, sid 2/3), var det ändamålsenligt att kombinera ihop lämpliga variabler enligt i föregående kapitel nämnda åtta påståenden som mäter den elevstyrda synen på lärande och ytterligare åtta som mäter den lärarstyrda synen på lärande. I.o.m. att samplet var måttligt litet, kunde ingen användbar information erhållas genom faktoranalys. I stället användes den existerande faktoranalys som Prosser & Trigwell (1999) utarbetat för ursprungliga användningen av ATI. Samma faktoranalys har undersökts senare (Prosser & Trigwell, 2006) och då kunde man konstatera att samma faktoranalys är konsistent med utformningen av det ursprungliga instrumentet. Således kunde man inför denna forskning försäkra sig om att ATI som instrument är reliabelt och att samma existerande faktoranalys kunde tillämpas för att bilda summavariabler för denna forskning. Summavariabler har bildats genom att kombinera ihop följande variabler där siffrorna är påståenden i ordningsföljd för ATI (bilaga 2, sid 2/3 och bilaga 3):

Elevstyrd syn på lärande, en. *Conceptual change/student-focused (CCSF) approach*:

Påståenden om avsikt (en. *Intention Item*): 5, 8, 15 och 16

Påståenden om förverkligande (en. *Strategy item*): 3, 6, 9 och 14

Lärarstyrd syn på lärande, en. *Information transmission/teacher-focused (ITTF) approach*:

Påståenden om avsikt (en. *Intention Item*): 2, 4, 11 och 13

Påståenden om förverkligande: (en. *Strategy Item*): 1, 7, 10 och 12

(Prosser & Trigwell, 1999; Prosser & Trigwell, 2006)

I denna forskning var reliabiliteten för summavariablerna för "Elevstyrd syn på lärande" $\alpha = .683$ och för "Lärarstyrd syn på lärande" $\alpha = .712$. Även om Cronbachs alfa för summavariabeln för elevstyrd syn på lärande inte översteg .70, gjordes bedömningen att det är ändamålsenligt att inkludera samtliga variabler. Dels är ATI ett allmänt använt instrument, som redan påvisats tillförlitligt och robust, dels var värdet för alfa så pass nära kritiska gränsen på .70 att det inte hade varit ändamålsenligt att höja på det endast lite med bekostnad av att utelämna något av påståendena som mätte elevstyrd syn på lärande.

Variationsvidden för summavariablernas kodning är 1-5 med 1 som indikerar låg nivå av den mätta egenskapen och 5 indikerar hög nivå.

Eftersom påståendena om Skolan i rörelse i bakgrunden saknade en teoretisk konstruktion (jämfört med segmentet för syn på lärande), var dessa påståenden alltså baserade på diverse material för Skolan i rörelse och programmets målsättningar. Med ett relativt litet sampel kunde ingen struktur sökas genom faktoranalys och därför behandlas dessa påståenden som enskilda variabler (univariat analys) och deras korrelationer till varandra och andra variabler undersöktes närmare (bivariat analys). Medelvärden för dessa jämfördes förutom för tidigare beskrivna undergrupper (ålder och årskurs) även för hela samplet i de fall som två påståenden handlade om samma målsättning för Skolan i rörelse. Då jämfördes medelvärdet för hur lärarna upplevde möjligheten att uppnå ett visst mål på allmänplan jämfört med upplevelsen för samma målsättning i den egna undervisningen.

5.5 Analyismetoder

I detta underkapitel beskrivs närmare vilka metoder som använts för att analysera data och därmed komma till forskningens resultat. Som redan nämnt är undersökningen en kvantitativ forskning, men för tolkning av svar på enkätens öppna frågor användes även kvalitativa metoder. Dessa utgör ändå endast en liten del av hela undersökningens data.

5.5.1 Statistiska metoder

Data är beskrivet med medelvärden, medianer, standardavvikelser, frekvenser och procenttal.

P.g.a. samplets storlek och fördelning användes genomgående icke-parametriska test för analys av resultaten. För att undersöka eventuella skillnader mellan grupper på nominalskala användes Mann-Whitneys U-test då grupperna var två till antalet och Kruskal Wallis –metoden då grupperna var flera än två (i denna undersökning dock inte flera än tre) till antalet. För att undersöka korrelationen

mellan två variabler på ordinalskala eller korrelationen då den ena variabeln var ordinal och den andra på kvotskala, användes Spearmans rangkorrelation. Eventuella korrelationer har undersökts närmare med sambandsdiagram för att förstå korrelationerna bättre. För jämförelse mellan olika medelvärden användes Wilcoxon signed ranks test, vilket ansågs vara ett lämpligt test för detta ändamål eftersom de som svarat på de påståenden vars medelvärden jämförs är samma forskningsdeltagare och således utgör ett beroende sampel. I praktiken handlar detta om jämförelse av medelvärden för påståenden om en viss målsättning på allmänt plan jämfört med samma målsättning i den egna undervisningen samt om jämförelse mellan lärarstyrd syn på lärande jämfört med elevstyrd syn på lärande. Användningen av Wilcoxon signed ranks test behandlas närmare under forskningens tillförlitlighet (kapitel 7).

Variablerna för syn på lärande reducerades med hjälp av tidigare forskning (Prosser & Trigwell 1999; Prosser & Trigwell 2006) till två summavariabler. Summavariablernas reliabilitet testades med Cronbachs alfa. Detta beskrevs i detalj i föregående underkapitel 5.4.

Statistisk signifikans konstaterades då $p < .05$ och statistikprogrammet SPSS-25 användes för beräkning av resultaten.

5.5.2 Kvalitativa metoder

I detta underkapitel samt i motsvarande underkapitel 6.3 under resultatanalysen avses med begreppet *faktor* olika element i form av t.ex. redskap eller resurser (eller avsaknad av dem) som lärarna upplever att kan främja eller hämma förverkligandet av Skolan i rörelse. Begreppet *faktor* i detta sammanhang bör alltså inte förväxlas med användning av samma ord i kontext för faktoranalys.

Kvalitativa analysmetoder tillämpades för de tre öppna frågorna som fanns till för att kunna besvara den tredje forskningsfrågan kring främjande och hämmande faktorer av förverkligandet av Skolan i rörelse under lektionsundervisningen. Ytterligare syfte för dessa frågor var att erbjuda forskaren en djupare förståelse för hur respondenterna tänker och vilka faktorer eventuellt kan påverka deras erfarenheter av Skolan i rörelse.

För analys av dessa öppna svar har *innehållsanalys* tillämpats. Genom innehållsanalys samlar man data från text genom att systematiskt kvantifiera innehållet utifrån kategorier (Bryman, 2011). Tuomi och Sarajärvi (2009) beskriver att det handlar om att kvantitativt beskriva textens innehåll. I denna forskning har det i praktiken handlat om att forskaren först utgått ifrån själva frågorna i enkäten, d.v.s. att indela svaren i huvudkategorier enligt *hämmande faktorer*, *främjande faktorer* och *behov av stöd*. Därefter har forskaren skilt för dessa huvudkategorier gått igenom samtliga öppna svar och bland dem strävat till att identifiera olika underkategorier (t.ex. *tid*, *resurser*, *verksamhetskultur* m.m.) som kommer upp i dem. Därefter har forskaren strävat till att kvantifiera svaren enligt dessa underkategorier, för att på så sätt kunna förstå hurdana faktorer lärarna upplever att främjar eller hämmar förverkligandet av Skolan i rörelse som en del av lektionsundervisningen. Trots att själva analysmetoden (innehållsanalys) är en kvalitativ metod, tillåter den också att observera hur ofta en kategori förekommer i ett visst material genom att räkna frekvenser. Själva analysmetoden har i detta arbetsskede alltså varit kvalitativ, men för att förstå resultatet kvantifierades svaren enligt kategorier. Forskaren har m.a.o. valt att i detta arbetsskede använda sig av både kvalitativa och kvantitativa metoder och detta ansågs vara lämpligt och ändamålsenligt för att tolka öppna svar i en undersökning som i huvudsak ändå är kvantitativ.

För att identifiera dessa underkategorier har forskaren inte använt sig av en existerande teori, utan i stället närmat sig dessa öppna svar med en induktiv ansats. Detta motiveras med att dessa öppna frågor är de enda i undersökningen där forskningsdeltagarna haft möjlighet att formulera sig med egna ord och genom en induktiv ansats har forskaren då strävat till att dessa öppna frågor på ett ändamålsenligt sätt skulle uppfylla sitt syfte för denna undersökning, d.v.s. att "höra lärarnas röst" och därmed erbjuda merförståelse för undersökningens övriga data och det undersökta fenomenet kring erfarenheter av Skolan i rörelse. Å andra sidan kan konstateras att variationen av kategorier i de öppna svaren inte var särskilt stor och efter att ha grundligt bekantat sig med diverse material för Skolan i rörelse hade forskaren även en förhandsuppfattning om hurdana kategorier man eventuellt kunde förvänta sig bland forskningsdeltagarnas svar. Sådana kategorier var t.ex. *tid* eller någon form av *resurser*.

Huvudvikten i denna forskning har ändå legat i de kvantitativa metoderna och statistisk analys, medan denna innehållsanalys endast utgjort ett komplement till de kvantitativa metoderna och strävat till att ytterligare belysa den tredje forskningsfrågan kring främjande och hämmande faktorer för förverkligandet av Skolan i rörelse i lektionsundervisningen.

5.6 Etiska aspekter

Bland etiska principer att ta i beaktande inom forskning, lyfter Bryman (2011, s. 131-132) särskilt fram *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Då det kommer till informationskravet har forskaren i enkätens bifogade informationsbrev informerat deltagarna närmare om undersökningens gång. Såväl i det informationsbrevet, i rekryteringsbrevet till rektorerna och skilt ännu i själva enkäten har det poängterats att deltagandet i undersökningen är frivilligt och samtyckeskravet kan således anses vara uppfyllt. I enkäten informerades deltagarna även om att genom att skicka in sina svar, ger deltagaren sitt medgivande för att delta i undersökningen. Alla uppgifter kommer att behandlas med största möjliga konfidentialitet och endast forskaren själv och vid behov handledare kommer att ta del av de (konfidentialitetskravet). Materialet kommer att förstöras sex månader efter att pro gradu -avhandlingen är godkänd av Helsingfors universitet. I enlighet med nyttjandekravet kommer de insamlade uppgifterna endast att användas för forskningsändamålet.

Enligt forskningsetiska principer skall en deltagare i en undersökning även kunna annullera sitt samtycke till att delta i undersökning när som helst om hen så önskar (Forskningsetiska delegationen, 2019, s. 29). I både informationsbrevet och enkäten har forskaren delat sina kontaktuppgifter och uppmanat deltagare att vid behov vara i kontakt med forskaren. Utöver födelseår och kön samlades inga andra mer specifika personuppgifter in för undersökningen. Därmed försäkras fullständig anonymitet för deltagarna.

Materialet samlades in via Helsingfors universitets elektroniska enkät-service (<https://elomake.helsinki.fi>) och lagras där efter att en forskningsdeltagare fyllt i enkäten. Efter att enkäten stängdes, laddades materialet ner i .sav-format för SPSS-statistikprogrammet, varefter det sparas på forskarens enheter som är

skyddade med lösenord. All data både från universitetets server och forskarens enheter förstörs sex månader efter att Helsingfors universitet godkänt avhandlingen.

Kommunen där undersökningen genomförs, kräver att forskaren å kommunens vägnar är beviljad undersökningstillstånd. Forskaren har enligt anvisning anhållit om nödvändigt forskningstillstånd, vilket beviljats den 7 april 2020.

Inför resultatanalysen bör ännu, ur etisk aspekt, ett särdrag nämnas för den här forskningen: vissa av korrelationerna skulle ha kunnat illustreras tydligt genom sambandsdiagram för ifrågavarande korrelationer, men av etiska skäl kunde dessa figurer inte bifogas. I.o.m. att forskningsdeltagarna själva vet vilken kommun (och eventuellt även vilka skolor) undersökningen genomförts i och då samplet var förhållandevis litet, hade ett sambandsdiagram förorsakat en risk för att enskilda personer kunde kännas igen, då en viss ålder kunde kopplas ihop med ett visst svar. I sådana fall har forskaren valt att beskriva sambandsdiagrammet med ord och om möjligt med medelvärden, för att på så sätt säkerställa att ingen enskild forskningsdeltagare kunde kännas igen.

Inför diskussionen (kapitel 8) intervjuades en person inom ifrågavarande kommuns undervisningsorgan. Detta telefonsamtal kommer att hänvisas till i diskussionen, men för att kommunen inte skall framgå ur sammanhanget, kommer personens namn inte att användas.

6 Forskningsresultat och tolkning av resultaten

I detta kapitel presenteras forskningsresultaten. Kapitlet är indelat i underrubriker enligt forskningsfrågorna, d.v.s. övergripande teman för underkapitlen är erfarenheter av fysiskt aktiverande undervisning (underkapitel 6.1), fysiskt aktiverande undervisning i förhållande till lärarnas syn på lärande (underkapitel 6.2), främjande och hämmande faktorer för förverkligandet av fysiskt aktiverande undervisning (underkapitel 6.3) och pågående distansundervisning p.g.a. coronaviruset (underkapitel 6.4).

Kapitlet avslutas med en kort sammanfattning över de centrala forskningsresultaten (underkapitel 6.5).

6.1 Erfarenheter av fysiskt aktiverande som en del av lektionsundervisningen

Överlag kan konstateras att lärarna som deltog i denna forskning både förverkligar Skolan i rörelse i sin lektionsundervisning och att de i det stora hela upplever att de har nytta av det. Vad gäller målsättningar och hur programmet är ämnat att gynna eleverna, upplever lärarna till största delen även att målsättningarna för Skolan i rörelse är möjliga att uppnå både på allmän plan och i den egna undervisningen. Vissa undantag med signifikanta korrelationer kunde dock observeras och de beskrivs närmare i detta kapitel.

Det förekom inga skillnader i de olika årskurserna. Däremot fanns det en antydning om att lärarens ålder kan korrelera med det allmänna målet för att med hjälp av Skolan i rörelse öka elevernas delaktighet.

På följande sida sammanställt svar på samtliga påståenden om Skolan i rörelse (figur 2).



Figur 2. Fördelning av svar på samtliga påståenden om Skolan i rörelse.

I följande underkapitel kommer jag skilt att framföra resultaten för de allmänna påståendena om Skolan i rörelse samt för de som handlade om de olika målsättningarna för Skolan i rörelse.

6.1.1 Allmänna erfarenheter av Skolan i rörelse

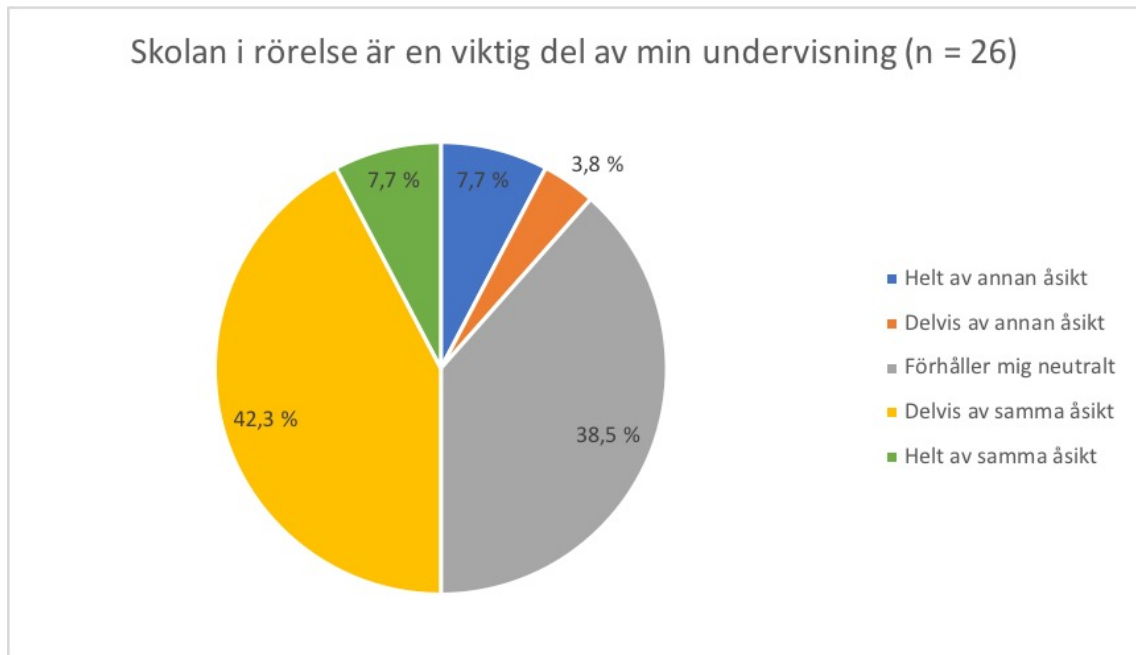
I detta underkapitel presenteras data för enkätens fem första påståenden i segmentet för Skolan i rörelse. Dessa påståenden var allmänna påståenden om Skolan i rörelse. Statistiken presenteras i sådan form att den erbjuder läsaren möjlighet att få en insikt i lärarnas erfarenheter av Skolan i rörelse.

I följande sammanställt de väsentliga värdena för dessa påståenden (tabell 2).

Tabell 2. Variationsbredd, medelvärde och spridning för de allmänna påståendena om Skolan i rörelse.

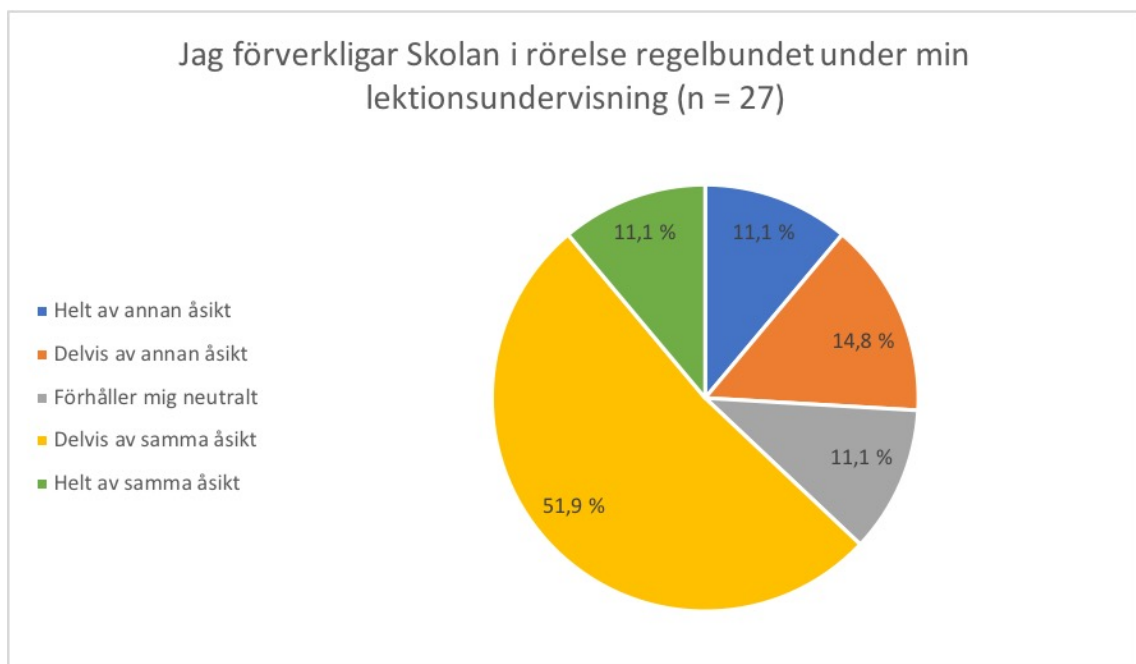
Påstående	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>s</i>
Skolan i rörelse är en viktig del av min undervisning (n = 26)	1	5	3.38	0.98
Jag förverkligar Skolan i rörelse regelbundet under min lektionsundervisning (n = 27)	1	5	3.37	1.21
Jag känner att jag har tillräckligt med kunskap för att förverkliga Skolan i rörelse som en del av min lektionsundervisning (n = 26)	1	5	3.58	1.21
Jag upplever att jag har nytta av Skolan i rörelse som en del av min undervisning (n = 27)	1	5	3.67	1.04
Jag upplever Skolan i rörelse som en extra belastning i min undervisning (n = 27)	1	5	2.04	1.19

Det första påståendet gällde hur viktigt lärare upplevde Skolan i rörelse i sin undervisning. Svaren fördelade sig enligt följande (figur 3).



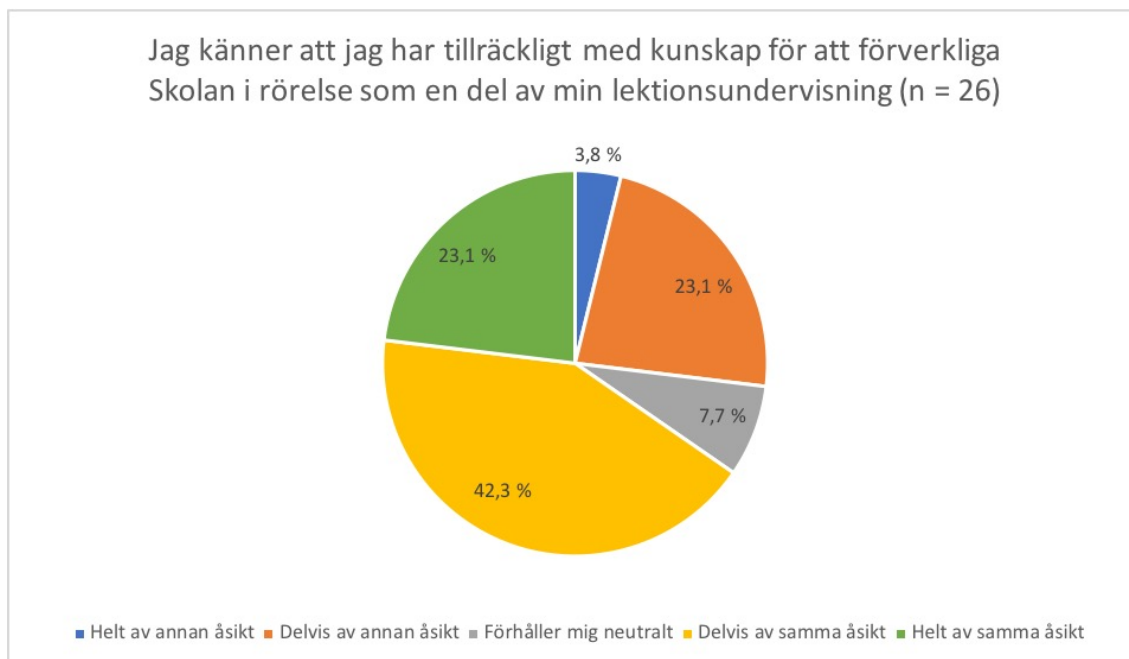
Figur 3. Fördelning av svar för påståendet "Skolan i rörelse är en viktig del av min undervisning".

Medelvärde för det första påståendet var $M = 3.38$ ($s = 0.98$). Av figuren kan man se att hälften av lärarna var helt eller delvis av samma åsikt med påståendet och upplevde således Skolan i rörelse som en viktig del av sin undervisning, men även en stor del förhöll sig neutralt till påståendet.



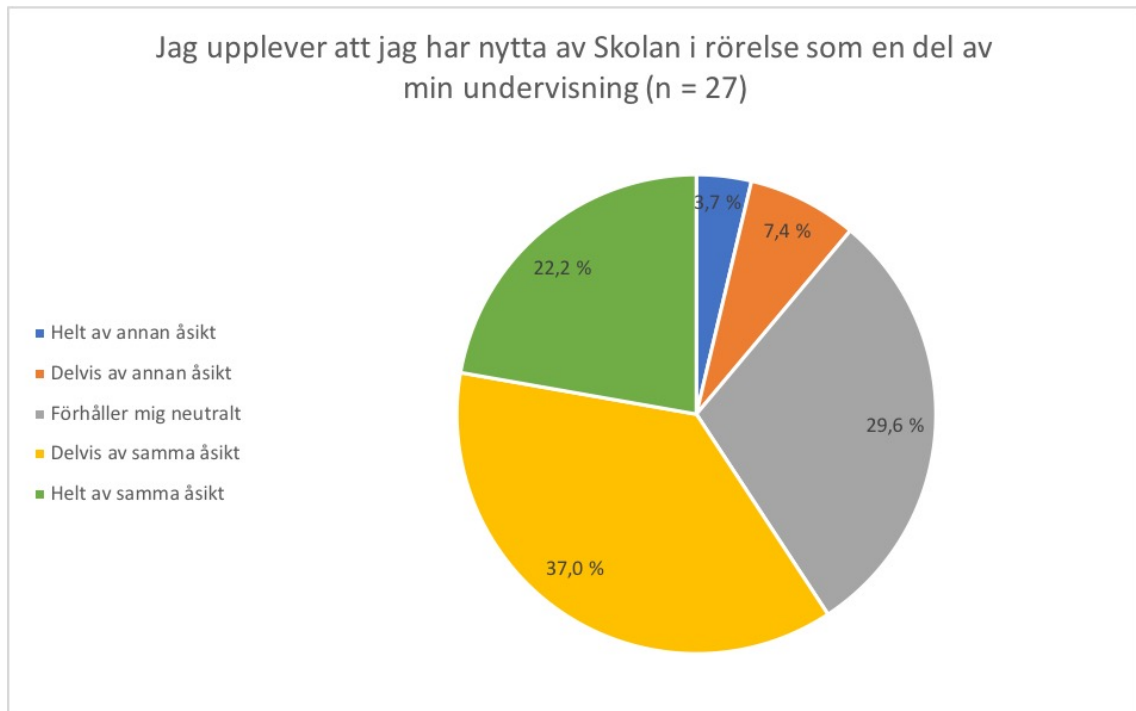
Figur 4. Fördelning av svar för påståendet "Jag förverkligar Skolan i rörelse regelbundet under min lektionsundervisning".

Medelvärde för det andra påståendet var $M = 3.37$ ($s = 1.21$) och i detta sampel ser det ut att de allra flesta klasslärare regelbundet förverkligar Skolan i rörelse under sina lektioner. Å andra sidan svarade en dryg fjärdedel av lärarna att de är av delvis eller helt annan åsikt och således kunde tolkas att den andelen lärare inte förverkligar Skolan i rörelse regelbundet i sin lektionsundervisning.



Figur 5. Fördelning av svar för påståendet "Jag känner att jag har tillräckligt med kunskap för att förverkliga Skolan i rörelse som en del av min lektionsundervisning".

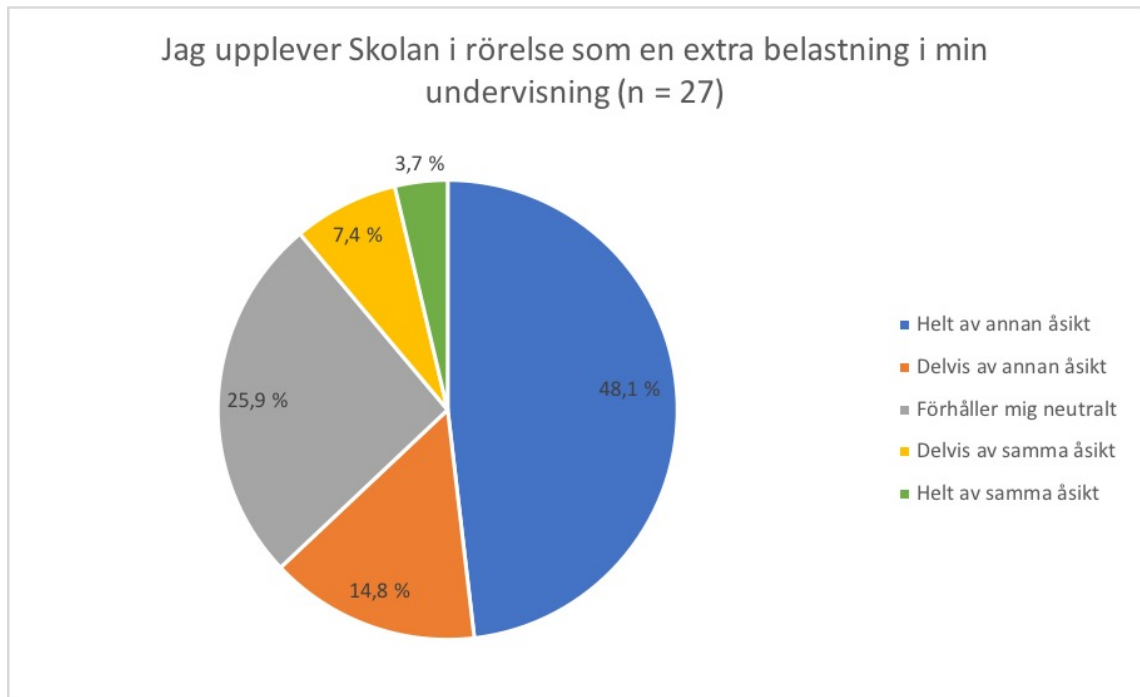
Påståendet ovan var det som verkade dela lärarnas åsikter allra mest. Medelvärde var $M = 3.58$ ($s = 1.21$). Jämfört med övriga påståenden var det ändå endast ett fåtal lärare som förhöll sig neutralt till detta påstående, medan de allra flesta lärare upplevde att de endera skulle behöva mera kunskap eller redan besitter tillräcklig kunskap för att förverkliga Skolan i rörelse i sin lektionsundervisning.



Figur 6. Fördelning av svar för påståendet "Jag upplever att jag har nytta av Skolan i rörelse som en del av min undervisning".

För det fjärde påståendet ovan var medelvärdet $M = 3.67$ ($s = 1.04$).

Det kan ännu nämnas att av de tidigare påståendena korrelerar det första (Skolan i rörelse en viktig del av undervisningen), det andra (förverkligande av Skolan i rörelse under lektionsundervisningen) och det ovan nämnda fjärde (upplevd nytta av Skolan i rörelse) alla med varandra. Mellan det första och andra påståendet föreligger ett samband $r = .54$, $p < .005$, mellan det första och fjärde påståendet $r = .66$, $p < .001$ och mellan det andra och fjärde påståendet $r = .59$, $p < .001$. Därmed kan man konstatera att de lärare som i högre grad upplevde Skolan i rörelse som en viktig del av undervisningen och förverkligade programmet aktivt under lektionsundervisningen, även upplevde större nytta av programmet.



Figur 7. Fördelning av svar för påståendet "Jag upplever Skolan i rörelse som en extra belastning i min undervisning".

De allra flesta lärarna upplevde inte Skolan i rörelse som en extra belastning eller förhöll sig neutralt till påståendet. Endast drygt 10 % av lärarna upplevde Skolan i rörelse som en extra belastning i någon grad. Medelvärde för påståendet var $M = 2.04$ ($s = 1.19$).

Ifrågavarande påstående korrelerade negativt till föregående påstående om nytan av Skolan i rörelse. Påståendet korrelerade negativt även till båda påståendena om huruvida lärarna upplever att Skolan i rörelse främjar elevernas inlärning (både allmänt och i den egna lektionsundervisningen). Korrelationerna för detta femte påstående beskrivs närmare i följande tabell (tabell 3).

Tabell 3. Korrelationer för påståendet "Jag upplever Skolan i rörelse som en extra belastning i min undervisning".

Påstående	<i>r</i>	Sig.
Jag upplever att jag har nytta av Skolan i rörelse som en del av min undervisning	- .43	$p < .05$
Jag anser allmänt att Skolan i rörelse under lektionsundervisning fungerar för att främja elevers lärande	- .55	$p < .005$
Jag upplever i min egen lektionsundervisning att målet för att "främja elevernas inläring" är möjligt att uppnå med hjälp av Skolan i rörelse	- .40	$p < .05$

Den negativa korrelationen till de ovan nämnda påståendena innebär att de lärare som upplevde Skolan i rörelse som någon form av extra belastning i sitt arbete, tenderar att även uppleva att de har mindre eller ingen nytta av Skolan i rörelse i sin undervisning och dessa lärare hade även en mindre upplevelse av att Skolan i rörelse kunde främja elevernas lärande.

Samma påstående korrelerade även till syn på lärande, vilket beskrivs närmare under resultaten för den andra forskningsfrågan i underkapitel 6.2.

För dessa allmänna påståenden om Skolan i rörelse kunde inga skillnader hittas mellan de olika årskurserna eller i forskningsdeltagarnas ålder, $U = ns$, $H(2) = ns$.

6.1.2 Målsättningarna för Skolan i rörelse

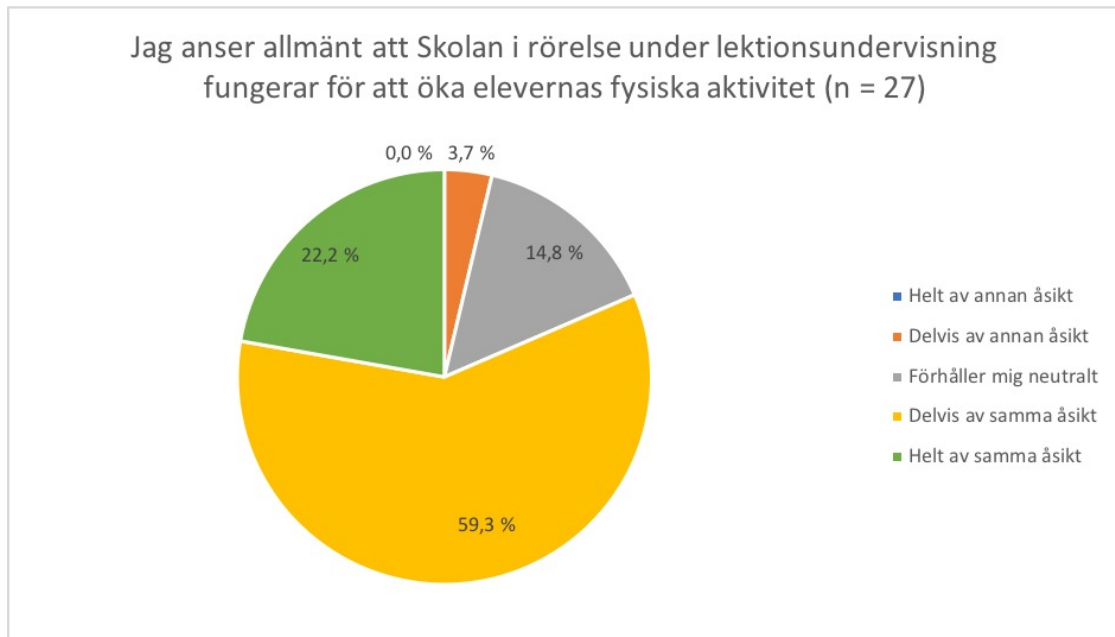
Med undantag av ett påstående gällande målsättningarna för Skolan i rörelse, var ingen av lärarna helt av annan åsikt om att de givna målsättningarna skulle vara möjligt att uppnå såväl på allmän plan som i den egna undervisningen.

De centrala värdena för påståenden om målsättningarna för Skolan i rörelse, var följande (tabell 4):

Tabell 4. Variationsbredd, medelvärde och spridning för påståendena om målsättningarna för Skolan i rörelse.

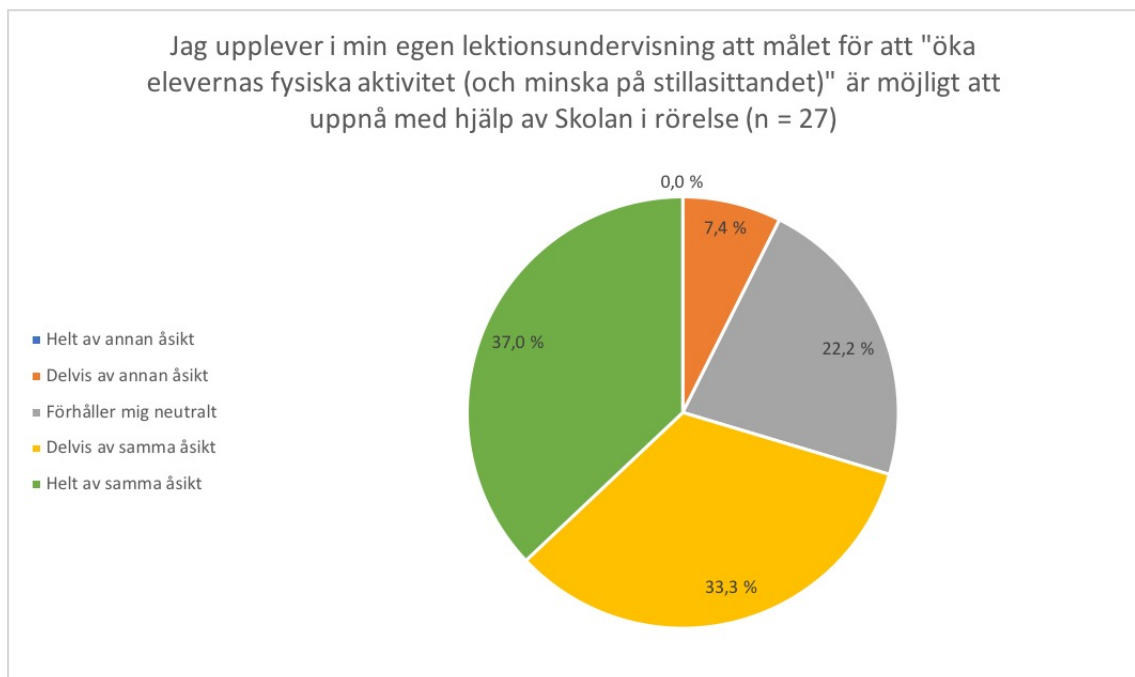
Påstående	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>s</i>
Jag anser allmänt att Skolan i rörelse under lektionsundervisning fungerar för att öka elevernas fysiska aktivitet (n = 27)	2	5	4.00	0.73
Jag upplever i min egen lektionsundervisning att målet för att "öka elevernas fysiska aktivitet (och minska på stillasittandet)" är möjligt att uppnå med hjälp av Skolan i rörelse (n = 27)	2	5	4.00	0.96
Jag anser allmänt att Skolan i rörelse under lektionsundervisning fungerar för att främja elevernas lärande (n = 27)	2	5	4.22	0.75
Jag upplever i min egen lektionsundervisning att målet för att "främja elevernas inläring" är möjligt att uppnå med hjälp av Skolan i rörelse (n = 26)	2	5	3.73	0.78
Jag anser allmänt att Skolan i rörelse under lektionsundervisning fungerar för att öka elevernas delaktighet (n = 27)	1	5	3.67	1.04
Jag upplever i min egen lektionsundervisning att målet för "att öka elevernas delaktighet" är möjligt att uppnå med hjälp av Skolan i rörelse (n = 27)	2	5	3.63	0.88

I följande en närmare beskrivning om hur lärarnas svar fördelat sig för varje påstående. Samtidigt har även medelvärdena för samma målsättning allmänt jämförts med medelvärdet för samma målsättning i den egna undervisningen.



Figur 8. Fördelning av svar för påståendet "Jag anser allmänt att Skolan i rörelse under lektionsundervisning fungerar för att öka elevernas fysiska aktivitet".

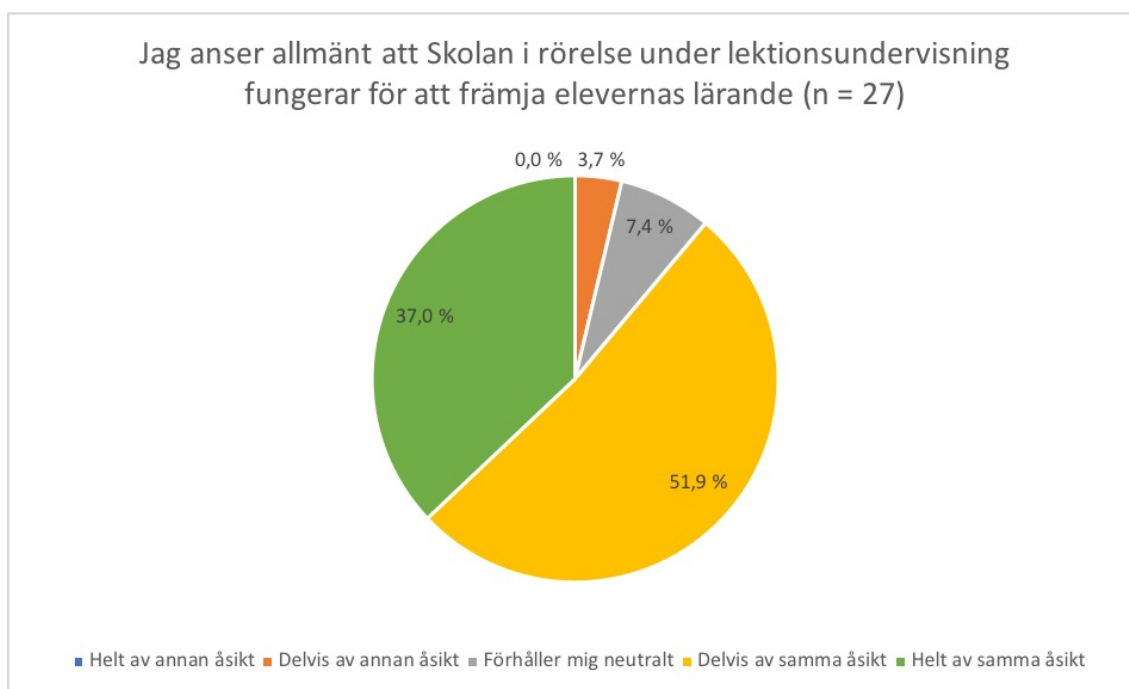
Medelvärde för påståendet ovan var $M = 4.00$ ($s = 0.73$). Man kan således konstatera att den allmänna uppfattningen bland dessa lärare är att Skolan i rörelse fungerar för att öka elevernas fysiska aktivitet.



Figur 9. Fördelning av svar för påståendet "Jag upplever i min egen lektionsundervisning att målet för att "öka elevernas fysiska aktivitet (och minska på stillasittandet)" är möjligt att uppnå med hjälp av Skolan i rörelse".

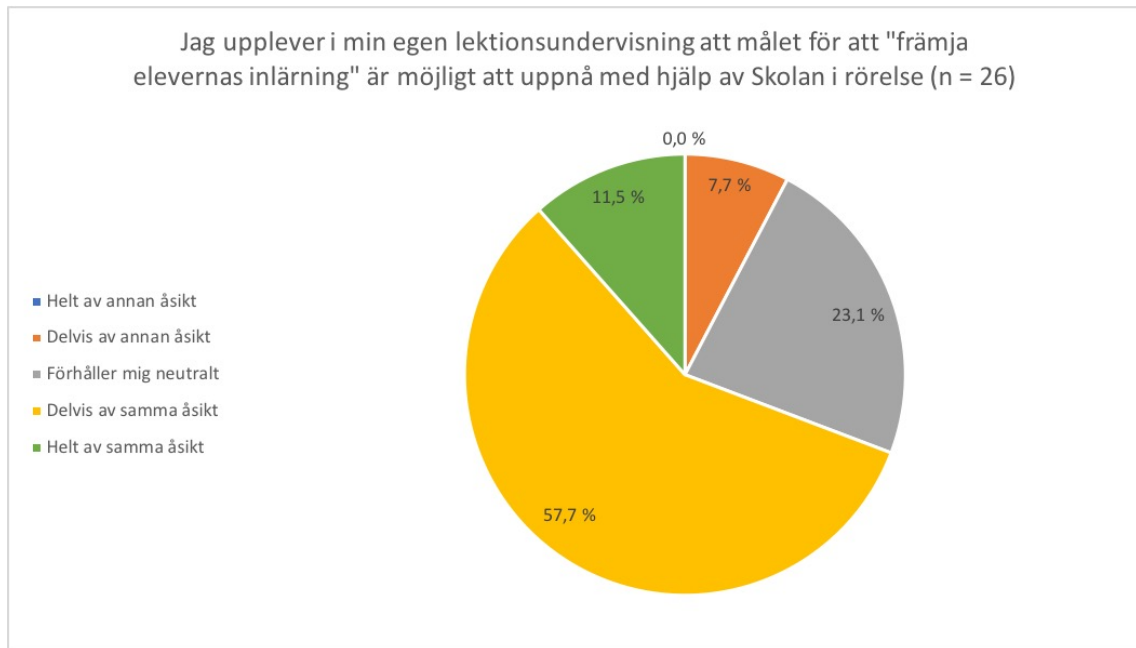
På motsvarande sätt fanns det bland dessa lärare en stark uppfattning om att det i den egna lektionsundervisningen går att öka på elevernas fysiska aktivitet med hjälp av Skolan i rörelse, då medelvärdet för påståendet i fråga även här låg på $M = 4.00$ ($s = 0.96$). Mellan de två påståendena om målsättningen för huruvida Skolan i rörelse fungerar för att öka elevernas fysiska aktivitet fanns ett statistiskt signifikant samband $r = .64$, $p < .001$.

De två följande påståendena handlade om målsättningen för att främja elevernas lärande. De lärare som upplevde detta mål som svårare att uppnå med hjälp av Skolan i rörelse var också benägna att i högre grad uppleva Skolan i rörelse som en extra belastning i sin undervisning, vilket beskrevs närmare i underkapitel 6.1.1.



Figur 10. Fördelning av svar för påståendet "Jag anser allmänt att Skolan i rörelse under lektionsundervisning fungerar för att främja elevernas lärande".

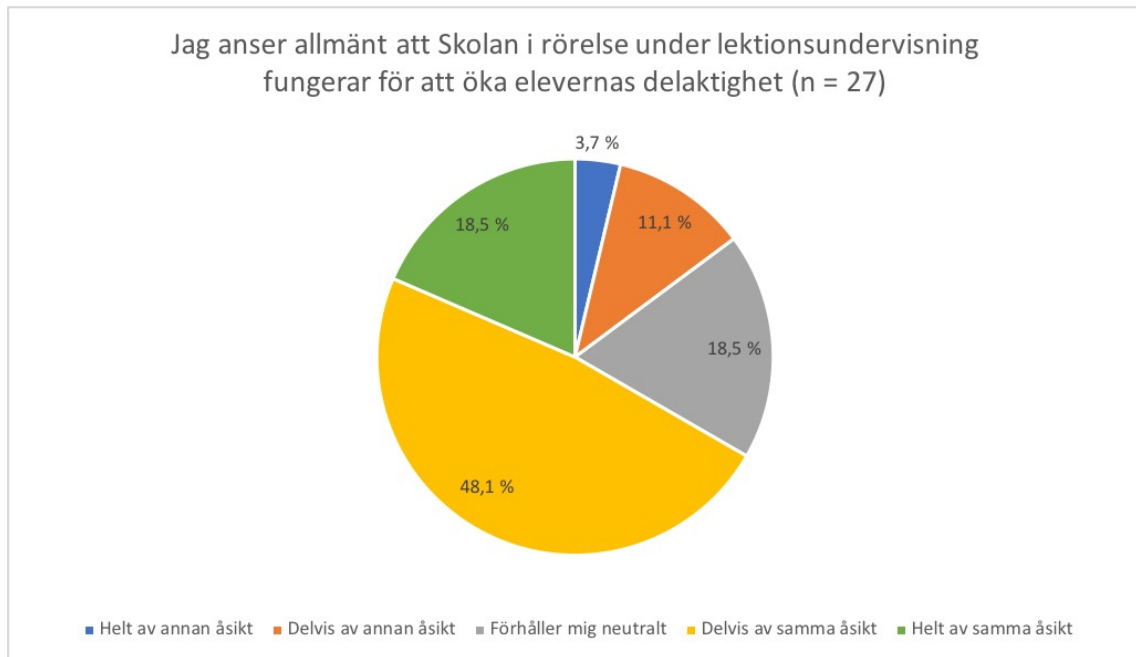
Detta var det enstaka påståendet kring målsättningarna för Skolan i rörelse med det allra högsta medelvärdet på $M = 4.22$ ($s = 0.75$). Det finns bland dessa lärare alltså en stark uppfattning om att Skolan i rörelse på allmän nivå fungerar för att främja elevernas lärande.



Figur 11. Fördelning av svar för påståendet "Jag upplever i min egen lektionsundervisning att målet för att "främja elevernas inläring" är möjligt att uppnå med hjälp av Skolan i rörelse.

Medelvärde för påståendet om samma målsättning i den egna undervisningen var ändå betydligt lägre, $M = 3.73$ ($s = 0.78$). Det fanns ett statistiskt signifikant samband mellan påståendena om främjandet av elevernas inläring i lektionsundervisningen $r = .70$, $p < .001$, men för denna målsättning fanns en större skillnad mellan påståendernas medelvärden. Skillnaden i dessa medelvärden var statistiskt signifikant $Z = 3.357$, $p < .001$. Allmänt har dessa lärare alltså ett starkt förtroende till att Skolan i rörelse under lektionsundervisningen fungerar för att främja elevernas lärande, men i den egna undervisningen var samma uppfattning inte längre lika stark. De allra flesta lärarna upplevde dock även i den egna lektionsundervisningen att Skolan i rörelse fungerar för att främja elevernas lärande.

De följande påståendena behandlade Skolan i rörelses tredje målsättning om att öka elevernas delaktighet. Här kunde urskiljas en korrelation till lärarens ålder, vilket beskrivs närmare under följande figur.



Figur 12. Fördelning av svar för påståendet "Jag anser allmänt att Skolan i rörelse under lektionsundervisning fungerar för att öka elevernas delaktighet".

Medelvärde för påståendet var $M = 3.67$ ($s = 1.04$). För detta påstående kunde även konstateras ett signifikant samband med ålder, $r = -.39$, $p < .05$. Den negativa korrelationen talar om att högre ålder kunde associeras med en svagare uppfattning om att Skolan i rörelse fungerar för att öka elevernas delaktighet. För att närmare kunna avgöra var korrelationen fanns analyserades resultatet ytterligare med såväl Kruskal Wallis -metoden som med sambandsdiagram. I den förstnämnda Kruskal Wallis -metoden kunde inget samband mellan påståendet och åldern hittas då man använde sig av den tidigare beskrivna indelningen i tre åldersgrupper, $H(2) = ns$. Genom sambandsdiagrammet kunde man ändå tydligt se var sambandet fanns och varför resultatet för korrelation var statistiskt signifikant. Sambandet ligger framför allt bland de forskningsdeltagare som svarat med värden 3-5 på ifrågavarande påstående. En klar majoritet av forskningsdeltagarna $n = 23$ (85 %) uppgav något av dessa svarsalternativ. För dessa alternativ ser sambandet ut att vara så gott som lineärt, så att ju yngre lärare, desto mera av samma åsikt med påståendet. För värdena 1-2 kan även ett samband urskiljas, med det är inte längre lineärt. För att tydliggöra sambandet bifogas nedan en tabell (tabell 5) med respondenternas medelåldrar för åsikterna "förhåller mig neutralt", "delvis av samma åsikt" och "helt av samma åsikt".

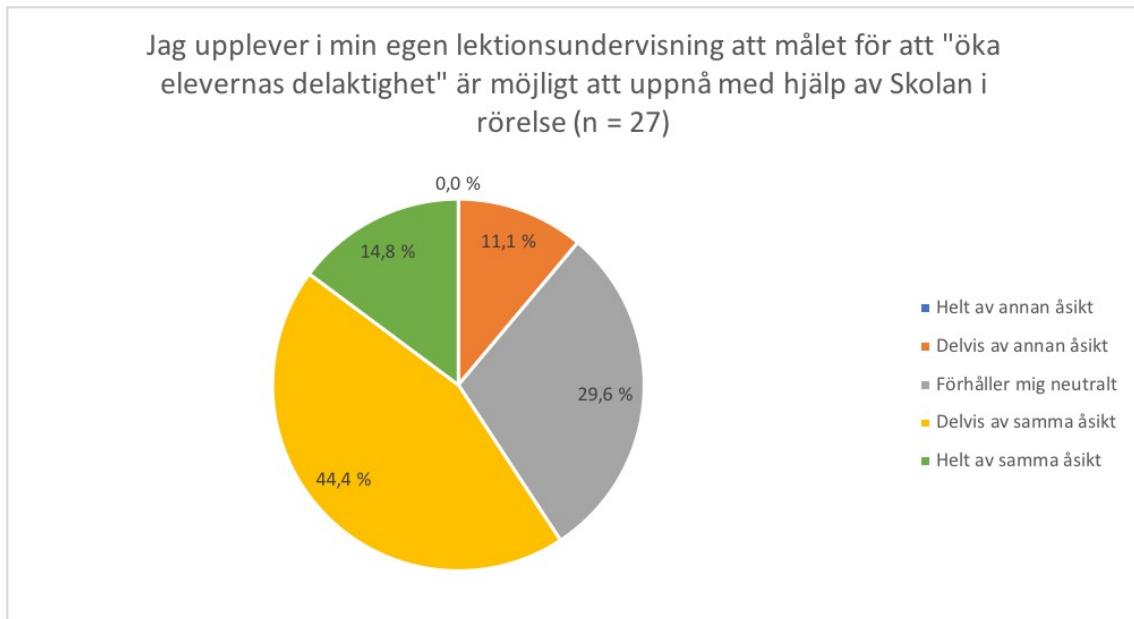
Tabell 5. Respondenternas medelålder för olika svarsalternativ för påståendet om målsättningen för att öka elevernas delaktighet.

Svarsalternativ	Respondenternas medelålder (år)		
	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>Md</i>
Förhåller mig neutralt (3), n = 5	52.4	9.45	52
Delvis av samma åsikt (4), n = 13	42.2	9.94	38
Helt av samma åsikt (5), n = 5	35.4	7.80	35

Tabellen ovan berättar det samma som sambandsdiagrammet, d.v.s. man kan märka ett visst samband med att ju yngre respondent, desto mera av samma åsikt var man om att Skolan i rörelse under lektionsundervisning fungerar för att öka elevernas delaktighet.

I.o.m. att skalstegen på ordinalskalan inte är jämna kodades samma påstående om till endast tre kategorier enligt "av annan åsikt" (1-2), "förhåller mig neutralt" (3) och "av samma åsikt" (4-5). Då var korrelationen inte längre statistiskt signifikant, $r = ns$ (vilket sannolikt berodde på att enligt nyss beskrivna frekvenser medförde denna indelning endast $n = 4$ forskningsdeltagare i kategorin "av annan åsikt"), men i sambandsdiagrammet kunde samma observation fortsättningsvis göras för alternativen "förhåller mig neutralt" – "av samma åsikt" ($n = 23$).

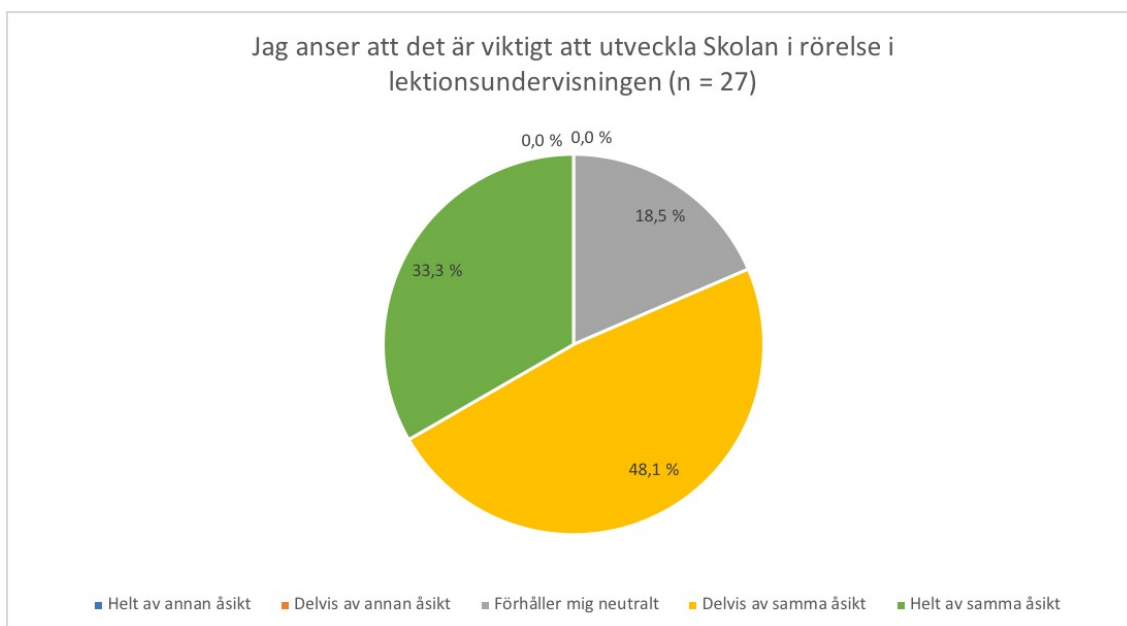
Då det kom till samma målsättning i den egna lektionsundervisningen, kunde man inte urskilja något samband med åldern och då såg svarsfördelningen ut som följande (figur 13):



Figur 13. Fördelning av svar för påståendet "Jag upplever i min egen lektionsundervisning att målet för att "öka elevernas delaktighet" är möjligt att uppnå med hjälp av Skolan i rörelse.

Även om medelvärdet för påståendet om att med hjälp av Skolan i rörelse kunna öka elevernas delaktighet i den egna lektionsundervisningen, $M = 3.63$ ($s = 0.88$) var något lägre än den allmänna uppfattningen kring samma mål, var denna skillnad inte av statistisk signifikans, $Z = ns$. Även för denna målsättning, fanns ett statistiskt signifikant samband mellan de två påståendena $r = .84$, $p < .001$.

För påståendena kring Skolan i rörelse, kan avslutningsvis konstateras att lärarna ansåg att det är viktigt att utveckla Skolan i rörelse i lektionsundervisningen, vilket illustreras i figuren under (figur 14).



Figur 14. Fördelning av svar för påståendet "Jag anser att det är viktigt att utveckla Skolan i rörelse i lektionsundervisningen"

Ingen av lärarna var av annan åsikt med påståendet. Däremot ansåg över 80 % av lärarna att det är viktigt att utveckla Skolan i rörelse i lektionsundervisningen. Medelvärde för påståendet var $M = 4.15$ ($s = 0.72$).

6.2 Fysiskt aktiverande undervisning relaterat till syn på lärande

Lärarna i denna forskning hade, fränsett några undantag, primärt en elevstyrd syn på lärande i den utsträckning att det inte tillät indelning av lärarna i skilda grupper beroende på deras syn på lärande. I stället undersöktes även här korrelationer för att söka svar på den andra forskningsfrågan.

I tabellerna på följande sidor framställs variationsbredd, medelvärde och spridning för samtliga påståenden om syn på lärande samt dess summavariabler (tabell 6 och tabell 7).

Tabell 6. Variationsbredd, medelvärde, spridning och summavariabel för påståendena som mäter elevstyrd syn på lärande.

Punkt / Påstående	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>s</i>
ATI_03 (CCSF): I min växelverkan med elever, försöker jag skapa samtal med dem om de teman som vi behandlar (n = 26)	1	5	4.65	0.85
ATI_05 (CCSF): Jag upplever att utvärderingen borde vara en möjlighet för elever att upptäcka och inse sin förändrade förståelse för temat (n = 27)	1	5	4.11	0.93
ATI_06 (CCSF): Jag reserverar en del av undervisningstiden för att elever sinsemellan skall kunna diskutera svårigheter de stöter på då de arbetar med ett visst ämne/tema (n = 27)	2	5	3.56	0.93
ATI_08 (CCSF): Jag uppmuntrar elever att fundera på hur de lär sig och förändrar sin kunskap inom ett tema (n = 27)	1	5	4.37	0.88
ATI_09 (CCSF): Då jag undervisar ett visst ämne/tema, använder jag svåra eller odefinierade exempel för att provocera meningsutbyte (n = 27)	1	4	2.48	1.09
ATI_14 (CCSF): Jag skapar tillfällen för eleverna att diskutera sin förändrade uppfattning om det ämne/tema som undervisas (n = 27)	2	5	4.04	0.65
ATI_15 (CCSF): Jag upplever att det är viktigare för eleverna att göra egna anteckningar framom att skriva av mina anteckningar (n = 27)	1	5	3.37	1.08
ATI_16 (CCSF): Jag upplever att en stor del av undervisningstiden borde användas till att ställa frågor om elevernas tankar och idéer (n = 27)	2	5	3.56	0.97
SUMMAVARIABEL för elevstyrd syn på lärande (CCSF):	2.00	4.63	3.76	0.51

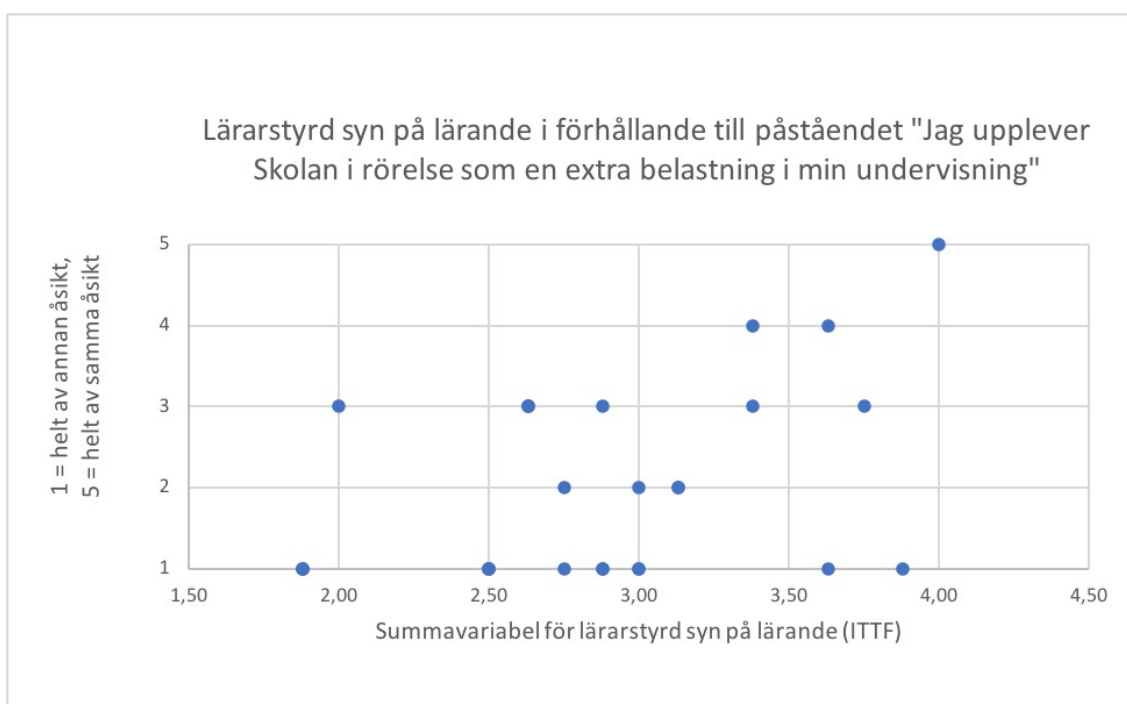
Tabell 7. Variationsbredd, medelvärde, spridning och summavariabel för påståendena som mäter lärarstyrd syn på lärande.

Punkt / Påstående	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>s</i>
ATI_01 (ITTF): Jag planerar min undervisning utgående från att de flesta elever har endast lite användbar kunskap om teman som kommer att behandlas (n = 27)	1	5	2.96	1.29
ATI_02 (ITTF): Jag upplever att det är viktigt att undervisningen helt och hållet utgår från de målsättningar som anses viktiga för bedömningen (n = 27)	1	5	3.07	1.04
ATI_04 (ITTF): Jag upplever att det är viktigt att framföra mycket fakta för att eleverna skall veta vad de behöver lära sig om ett tema (n = 27)	1	5	3.59	1.19
ATI_07 (ITTF): I min undervisning fokuserar jag på att behandla sådan information som kunde erhållas från en bra textbok (n = 27)	1	5	3.26	1.10
ATI_10 (ITTF): Jag lägger upp min undervisning för att hjälpa eleverna att uppnå bedömningskriterierna (n = 27)	1	5	4.07	0.96
ATI_11 (ITTF): Jag anser att en viktig orsak för undervisningen är att förse eleverna med en bra uppsättning av anteckningar (n = 27)	1	4	2.52	0.70
ATI_12 (ITTF): I min undervisning förser jag eleverna endast med den information de behöver för att uppnå bedömningskriterierna (n = 27)	1	3	1.59	0.57
ATI_13 (ITTF): Jag upplever att jag borde kunna svara på vilka som helst frågor eleverna kan tänkas ställa åt mig inom ett visst ämne/tema (n = 27)	1	4	2.04	1.22
SUMMAVARIABEL för lärarstyrd syn på lärande (ITTF):	1.88	4.00	2.89	0.60

Vid jämförelse av summavariablerna för elevstyrd syn på lärande $M = 3.76$ ($s = 0.51$) och lärarstyrd syn på lärande $M = 2.89$ ($s = 0.60$) kan konstateras att lärarna överlag primärt har en elevstyrd syn på lärande. Skillnaden mellan summavariablernas medelvärden var statistiskt signifikant, $Z = -4.335$, $p < .001$. Av alla delta-

gande lärare hade $n = 24$ (89 %) ett högre värde på summavariabeln för de påstående som mätte elevstyrd syn på lärande, än de hade för de påstående som mätte lärarstyrd syn på lärande.

Det kunde konstateras en positiv korrelation mellan lärarstyrd syn på lärande och påståendet "Jag upplever Skolan i rörelse som en extra belastning i min undervisning", $r = .38$, $p < .05$. Resultatet var statistiskt signifikant och indikerar att de lärare som har en högre lärarstyrd syn på lärande, även mer sannolikt upplever Skolan i rörelse som en extra belastning i sin undervisning (figur 15).



Figur 15. Sambandsdiagram över korrelationen mellan lärarstyrd syn på lärande och påståendet "Jag upplever Skolan i rörelse som en extra belastning i min undervisning". Vissa av punkterna har flera punkter precis på varandra ($n = 27$).

Inga andra signifikanta korrelationer kunde konstateras mellan syn på lärande och de övriga påståendena om Skolan i rörelse, $r = ns$.

6.3 Främjande och hämmande faktorer för förverkligandet av fysiskt aktiverande undervisning

Enkätens öppna frågor fanns med för att erbjuda forskningsdeltagarna en möjlighet att själv kunna förklara sina erfarenheter för att forskaren på så sätt bättre kunde förstå vilka faktorer påverkar deras åsikter och erfarenheter av förverkligandet av Skolan i rörelse. Därmed berörde den tredje forskningsfrågan främjande och hämmande faktorer i förverkligandet av Skolan i rörelse som en del av lektionsundervisningen.

Vid analysen av de öppna svaren kunde man tydligt urskilja olika teman som *tid*, *utrymmen* (och andra resurser som *material*, *utrustning* och *personresurser*), *verksamhetskultur*, *kollegialt stöd* och *fortbildning*.

Utrymmen var det enstaka begrepp som i någon form nämndes allra flest gånger (då detta kunde urskiljas i sju olika svar av sex olika forskningsdeltagare). Detta ansågs var både en främjande och en hämmande/hindrande faktor. I korthet handlade detta om att stora klassrum och stora ytor i skolan ansågs som en främjande faktor för förverkligandet av Skolan i rörelse, medan små klassrum och brist på utrymme i dessa fall ansågs vara en hämmande faktor.

6.3.1 Främjande faktorer

Utrymme bland de främjande faktorerna kunde urskiljas i bl.a. följande svar:

"Jag har ett stort klassrum där eleverna får röra sig ganska fritt..."

"Stor skola = stora ytor"

Utrymmen nämndes som en främjande faktor i tre av svaren och lika många gånger nämndes i någon form även *material/utrustning*. Man kan således tolka att ändamålsenliga *resurser* är en faktor som lärarna upplevde som en främjande faktor:

"Vi har bra utrustning i vår skola"

Utöver utrymmes- och materialresurser, nämndes även *verksamhetskultur/kollegialt stöd* som en främjande faktor i några av de öppna svaren, bl.a.:

"Den goda sammanhållningen i kollegiet"

6.3.2 Hämmande faktorer

Utöver *utrymme* (litet klassrum, brist på utrymme o.s.v.) som nämndes som en hämmande/hindrande faktor i fyra av de öppna svaren, var *tid* ett begrepp som i någon form nämndes i fem av de öppna svaren:

"Tidsbrist" (flera forskningsdeltagare)

"... Vi har inte tid med att springa med repetitionsuppgifter på gården..."

Tid kom även upp som ett tema i form av att man önskade sig längre lektioner för att kunna implementera mera Skolan i rörelse-verksamhet i undervisningen.

En ytterligare hämmande faktor kunde urskiljas i *verksamhetskulturen*, då en forskningsdeltagare uppgav att Skolan i rörelse inte framförts i skolan på ett sätt som skulle hjälpa att implementera det i undervisningen.

Under frågan om vilka stödåtgärder lärarna skulle behöva för att i större utsträckning kunna förverkliga Skolan i rörelse som en del av sin lektionsundervisning, kunde man tydligt urskilja behovet av någon form av fortbildning i fem av svaren, t.ex.:

"Kurser för lärarna"

"Få ännu mera konkreta tips som jag kan använda mig av"

"Kanske exempel och puffar..."

Ytterligare stödåtgärder som kunde urskiljas var (kraven i) *läroplanen*, *personresurser* och *kollegialt stöd*:

"Mindre teoretiska krav i läroplanen..."

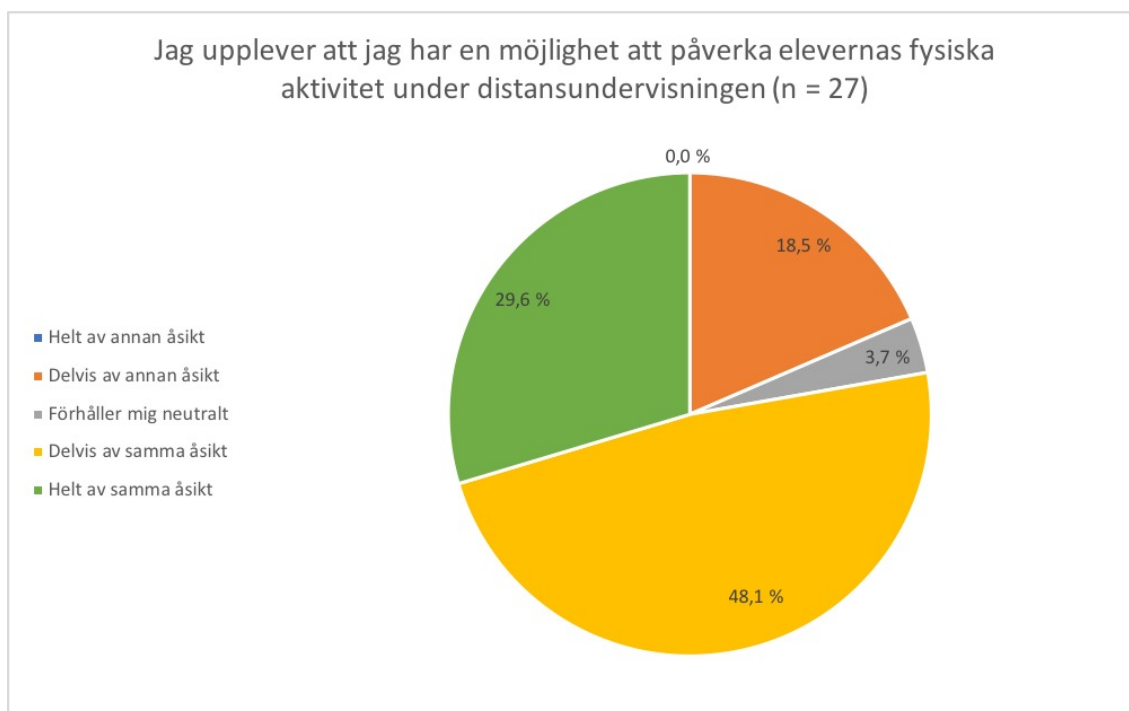
"En extra vuxen i klassen"

"Regelbunden repetition och gemensamma diskussioner med kolleger"

6.4 Fysiskt aktiverande i distansundervisning

Den sista forskningsfrågan berörde distansundervisningen som skolorna p.g.a. den globala coronaviruspandemin befann sig i under den tid som enkäten var tillgänglig för lärarna.

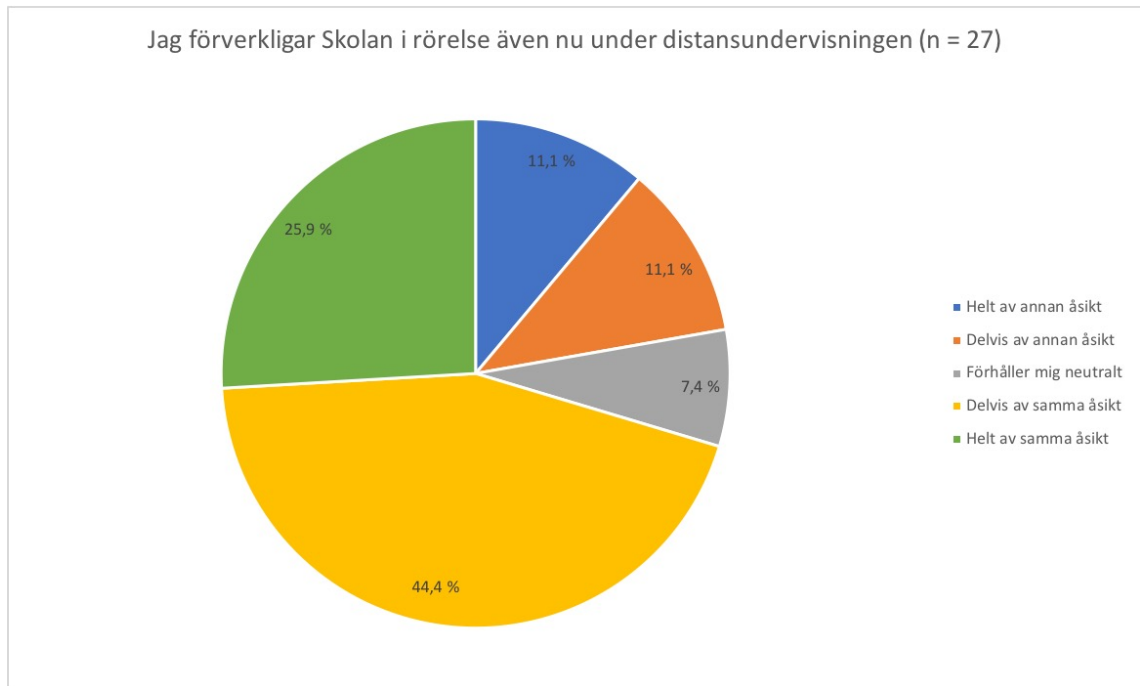
I följande figur (figur 16) framgår att trots det rådande läget upplevde lärarna i hög grad att de även under distansundervisningen har en möjlighet att påverka elevernas fysiska aktivitet.



Figur 16. Fördelning av svar för påståendet "Jag upplever att jag har en möjlighet att påverka elevernas fysiska aktivitet under distansundervisningen".

En klar majoritet på nästan 80 % upplevde att de i någon grad har möjlighet att påverka elevernas fysiska aktivitet under distansundervisningen. En knapp femtedel var delvis av annan åsikt med påståendet. Variationsbredden för detta påstående var 2-5 och medelvärdet $M = 3.89$ ($s = 1.05$).

Då det kom till enkätens sista påstående kring huruvida lärarna verkligen förverkligar Skolan i rörelse även under distansundervisningen (figur 17), kan man konstatera att även om uppfattningen inte var lika stark som i föregående påstående, var det fortsättningsvis en klar majoritet som uppgav att de förverkligar Skolan i rörelse även i rådande förhållanden.



Figur 17. Fördelning av svar för påståendet "Jag förverkligar Skolan i rörelse även nu under distansundervisningen"

Variationsbredden för påståendet i fråga var 1-5 och medelvärdet $M = 3.63$ ($s = 1.31$).

6.5 Sammanfattning av resultaten

Överlag kunde konstateras att lärarna i denna forskning förverkligar Skolan i rörelse i sin lektionsundervisning och att de till största delen upplever att de har nytta av det. Å andra sidan uppgav en dryg fjärdedel av lärarna att de inte regelbundet förverkligar Skolan i rörelse som en del av sin lektionsundervisning. Det fanns en stark uppfattning om att målsättningarna för Skolan i rörelse är möjliga att uppnå och likaså ansågs det viktigt att utveckla Skolan i rörelse i lektionsundervisningen.

Frånsett några enstaka undantag, hade lärarna primärt en elevstyrd syn på lärande.

Specifika samband som kunde konstateras i anknytning till lärarnas syn på lärande eller ålder:

- För detta sampel gällde att lärare med en högre lärarstyrd syn på lärande även i högre grad upplevde Skolan i rörelse som en extra belastning i sin undervisning.
- Det fanns en antydning för ett samband mellan lärarnas ålder och uppfattningen kring huruvida Skolan i rörelse allmänt ökar elevernas delaktighet. En klar majoritet av forskningsdeltagarna förhöll sig neutralt eller var av samma åsikt med påståendet och i dessa svarsalternativ fanns ett samband i form av att yngre lärare tenderade att i högre grad anse att Skolan i rörelse ökar elevernas delaktighet.

Andra samband som kunde konstateras som en del av erfarenheterna kring skolan i rörelse:

- De lärare som i högre grad upplevde Skolan i rörelse som en viktig del av undervisningen och även själv förverkligade programmet aktivt i sin lektionsundervisning, de upplevde även större nytta av Skolan i rörelse.
- De lärare som i större utsträckning upplevde Skolan i rörelse som en extra belastning i sin undervisning, tenderade även att uppleva mindre nytta av Skolan i rörelse samt mindre tilltro till att Skolan i rörelse främjar elevernas lärande.

Som de främsta främjande faktorerna för förverkligandet av Skolan i rörelse som en del av lektionsundervisningen nämndes (ändamålsenliga) *utrymmen* och *material/utrustning*. Som de främsta hämmande faktorerna nämndes *tid* och (bristfälliga eller små) *utrymmen*. Även *kurser* och *fortbildning* nämndes som teman för stödåtgärder som lärarna upplevde att de skulle behöva för att i vidare utsträckning kunna förverkliga Skolan i rörelse som en del av sin lektionsundervisning.

Under rådande distansundervisning p.g.a. coronaviruset uppgav allra största delen av lärare att de trots distansundervisningen upplevde att de har en möjlighet att påverka elevernas fysiska aktivitet. En klar majoritet uppgav att de även förverkligar Skolan i rörelse under distansundervisningen.

7 Tillförlitlighet

Det allra första man bör förstå om denna undersökning är att det handlar om ett måttligt litet sampel med 27 forskningsdeltagare. Således är detta blott en kartläggning av situationen bland vissa lärare i en viss kommun. Resultaten kunde vara annorlunda om undersökningen genomförts bland ett större sampel och/eller om den utsträckt sig även till andra kommuner eller om den genomförts enbart i en annan kommun. Enligt Moilanen (22.10.2019) förverkligas Skolan i rörelse ändå väldigt varierande i olika kommuner.

Man kan också spekulera kring huruvida en undersökning av denna art i första hand tilltalar lärare som redan i utgångsläge förhåller sig mer positivt till Skolan i rörelse. Deltagandet i undersökningen har varit helt frivilligt och eftersom det i informationsbrevet (bilaga 2) redan tydligt framkommit att enkäten handlar om Skolan i rörelse, kan man tänka sig att en lärare som anser att programmet är onödigt eller misslyckat inte ens besvärar sig med att fylla i en enkät om programmet.

Även om den här undersökningen lyckats hitta vissa intressanta samband, kan man inte dra några som helst allmänna slutsatser av forskningens resultat – forskningen är en kartläggning och resultatet gäller endast för just detta sampel. Även om man lyckats hitta vissa korrelationer, kan denna forskning inte erbjuda förklaringar till orsaker för dessa korrelationer. I ett så pass litet sampel kan man trots konstaterad statistisk signifikans i en större helhet inte helt utesluta slumpens inverkan och för ökad tillförlitlighet borde samma korrelationer hittas i ett större sampel för att sedan kunna förklaras med regressionsanalys.

En annan aspekt med tanke på forskningens tillförlitlighet är mätinstrumentet. Enkäten bestod dels av ett färdigt instrument (ATI) för att undersöka forskningsdeltagarnas syn på lärande, men alla påståenden i anknytning till Skolan i rörelse hade forskaren själv format utgående från material och målsättningar för Skolan i rörelse. Enkäten testades i en testgrupp för att få värdefull respons för att vidareutveckla enkäten. Testbruk i en sådan utsträckning att man närmare kunde ha undersökt tillförlitligheten för de självkonstruerade påståendena kring Skolan i rörelse, var ändå varken ändamålsenligt för den här undersökningen och rent tidsmässigt inte heller ens möjligt. Därmed kan man inte

vara säker på huruvida just dessa påståendena om Skolan i rörelse sist och slutligen är lämpliga för sitt ändamål eller de bästa påståenden för att mäta det som deras avsikt var.

Vad gäller ATI, är det ett reliabelt och etablerat mätinstrument, vilket redan behandlats tidigare i detta arbete. Det bör ändå poängteras att instrumentet ursprungligen utvecklats för att undersöka universitetslärares syn på lärande, inte lärare i lågstadiet. Instrumentet är också designat för att användas i en viss kontext, d.v.s. svaren på enkäten bör i utgångsläge ses i relation till den kontext där en viss undersökning genomförs. Lärares syn på lärande kan variera beroende på i vilken kontext man mäter den (Prosser & Trigwell, 199, s. 177). I denna forskning gjordes översättningen av enkäten ändå så, att påståendena inte var lika bundna till en viss kontext, utan skulle motsvara klasslärares undervisning i allmänhet. Prosser & Trigwell (2006, s. 416) nämner också att ATI inte borde användas för att klassificera lärare att ha endera en lärarstyrd eller en elevstyrd syn på lärande, men i denna forskning fanns en viss strävan för att kunna klassificera lärare att ha en mer lärarstyrd eller mer elevstyrd syn på lärande. Forskaren har varit medveten om dessa riktlinjer för användning av ATI, men en bedömning gjordes om att ATI ändå är det allra lämpligaste instrumentet för denna forskningens ändamål och därmed gjordes ett medvetet val för att använda ATI för denna undersökning även om användningen i denna forskning inte till fullo motsvarar de omständigheter som instrumentet ursprungligen utvecklats till. Man kan ändå argumentera för att ATI inte helt använts i ett sådant sammanhang eller på ett sådant sätt som det ursprungligen utvecklats för och således kan man i viss mån ifrågasätta även detta segments (ATI) validitet i denna forskning.

Under utarbetandet av mätinstrumentet har forskaren ändå strävat till att noggrant fundera på enkätens uppbyggnad för att den på bästa möjliga sätt skulle lämpa sig för denna undersökning. Förutom testbruk har forskaren redan under utvecklandet av enkäten kontinuerligt samlat respons av lärare och forskningens handledare för att förstå hur påståenden uppfattas och på basen av den respons gjort nödvändiga ändringar (i t.ex. översättningen) för att undvika missförstånd. Forskningens handledare har med sin tidigare kännedom om ATI då kunnat ge återkoppling med tanke på påståendenas koppling till teori, terminologi o.s.v.,

medan de lärare som utgjort gruppen för testbruk inte känt till ATI från tidigare och därmed erbjudit kunskap om hur forskarens översättning och modifikationer fungerar för den s.k. "naiva läsaren". Det ursprungliga engelskspråkiga instrumentet finns inkluderat (bilaga 3) för att läsaren själv kan avgöra huruvida översättningen och modifikationerna varit berättigade och ändamålsenliga.

I anknytning till enkäten och resultatanalysen bör även nämnas Likertskalans svarsalternativ och användning av Spearmans rangkorrelation för undersökning av korrelationer. Med den valda ordformuleringen för de olika svarsalternativen, kan skalstegen på ordinalskalan inte anses vara jämna och således kan full förståelse över korrelationerna inte uppnås med ifrågavarande metod. I.o.m. att samplet var litet och snedfördelat, var detta ändå den enda möjliga metoden för analys av korrelationer. Som en åtgärd har man vid behov då slagit ihop skalsteg.

I samband med ovan nämnda problematik finns det skäl att även skilt nämna tillförlitligheten för ett specifikt resultat för denna forskning, d.v.s. korrelationen mellan ålder och huruvida man på allmännivå ansåg att Skolan i rörelse fungerar för att öka elevernas delaktighet. Denna korrelation beskrevs närmare i underkapitel 6.1.2, men i.o.m. att sambandet inte var helt entydigt, kan inte alltför mycket vikt läggas på detta enskilda forskningsresultat. På basen av detta kan man på sin höjd konstatera att resultatet indikerar att det kunde finnas någon form av korrelation, men denna korrelation borde undersökas ännu närmare innan man kan konstatera något definitivt om den.

Under resultatanalysen användes även Wilcoxon signed ranks test för att jämföra medelvärden av vissa påståenden. Då utgick man från att de forskningsdeltagare som besvarat påståendena vars medelvärden jämförs utgör ett beroende sampel, eftersom det handlar om samma grupp av forskningsdeltagare. Sedan har forskaren själv gjort bedömningen att de jämförda variablerna är ändamålsenliga och meningsfulla att jämföra sinsemellan. I praktiken handlade användning av Wilcoxon signed ranks test om påståendena kring målsättningarna för Skolan i rörelse där lärarnas uppfattning om en viss målsättning på allmän nivå jämfördes med uppfattningen om samma målsättning i den egna undervisningen. Utöver målsättningarna för Skolan i rörelse jämfördes även summavariablerna för lärarstyrd syn på lärande jämfört med

summavariablerna för elevstyrd syn på lärande med samma test. I litteraturen fanns det inte tydliga exempel på användning av Wilcoxon signed ranks test på motsvarande sätt (eftersom det främst används i "före/efter-sammanhang") och forskaren vände sig då till sakkunniga för närmare handledning i huruvida testet verkligen kunde användas så. Även då var åsikterna aningen tudelade, men det fanns en starkare uppfattning om att testet lämpar sig för detta ändamål. För läsarens del finns det ändå skäl att vid jämförelse av dessa medelvärden, vara medveten om att åsikterna kring användning av Wilcoxon signed ranks test på det här sättet av allt att döma inte är helt entydiga. De skillnader i medelvärden som påvisats med ifrågavarande test (två olika tillfällen i resultatkapitlet) är ändå inte centrala med tanke på att erbjuda svar på forskningsfrågorna, utan har endast erbjudit merinformation i den stora helheten.

Vad gäller resultatanalysen överlag har forskaren ändå strävat till att genomgående använda sig av ändamålsenliga test som lämpar sig för ett sampel av denna storlek och fördelning och om möjligt har forskaren även strävat till att försäkra sig om statistiskt signifikanta resultat genom att t.ex. hitta samma samband genom en annorlunda indelning av grupper/svar.

Utöver redan nämnda faktorer som kan påverka tillförlitligheten lyfter Vehkalahti (2014) även fram att de fenomen som mäts med en enkät ofta har en benägenhet att förändras över tid och således kan man tänka sig att tidpunkten för en viss undersökning också kan spela roll. Under tiden för denna forskning befann sig skolorna i distansundervisning och enligt lärarfacket OAJ:s förfrågan till sina medlemmar, upplevde en stor del av lärarna större arbetsbörda än vanligt under distansundervisningen (OAJ, 2020 – över 5 500 lärare besvarade OAJ:s enkät gällande undantagstillståndet). Denna forskningens enkät har alltså fyllts i under en tidsperiod då lärarna eventuellt upplevt större arbetsbörda och stress i sitt arbete. I anknytning till syn på lärande nämner Trigwell (2012, s. 608) att i deras (Prosser & Trigwell) undersökningar har de kommit till att lärarna mer sannolikt uppger elevstyrd syn på lärande då de upplever en hanterbar arbetsmängd. I denna forskningens sampel hade lärarna överlag visserligen en mycket elevstyrd syn på lärande i en tid då lärare rapporterar om ökad arbetsmängd, men så vi så måste man inse att tidpunkten för undersökningen under coronaviruspandemin och distansundervisningen kan ha haft någon inverkan på resultatet.

Även om alla konstaterade samband inte har en entydig och direkt anknytning till forskningsfrågorna, har forskaren valt att ändå rapportera även dessa korrelationer, eftersom de i sin tur bidrar till en bättre förståelse av helhetsbilden inom detta sampel och på så sätt bidrar till lärarnas *erfarenheter* kring fysiskt aktiverande som en del av lektionsundervisningen, vilket uttryckligen var ordvalet i den första forskningsfrågan.

8 Diskussion

Undersökningens resultat indikerar att i kommunen där undersökningen genomfördes, eller åtminstone bland detta sampel, förverkligas Skolan i rörelse rätt aktivt och att förhållningssättet till programmet bland klasslärarna är allmänt positivt. Vissa intressanta korrelationer kunde även konstateras i detta sampel och dessa resultat kommer att närmare diskuteras i följande underkapitel.

8.1 Fysiskt aktiverande undervisning

Erfarenheterna av fysiskt aktiverande som en del av lektionsundervisningen visar sig i detta sampel allt som allt i ett positivt ljus. Moilanen (22.10.2019) nämner att Skolan i rörelse förverkligas väldigt olika i olika kommuner och på basen av detta sampel ter det sig att Skolan i rörelse i denna kommun förverkligas rätt aktivt. För att förstå vilka satsningar som gjorts inom kommunen för Skolan i rörelse och således påverkar förverkligandet av programmet i just denna kommun, intervjuade forskaren ansvarig person för detta inom kommunens utbildningsorgan (telefonsamtal, 11.6.2020).

I samtalet kommer tydligt fram att i denna kommun har man gjort diverse satsningar för implementering av Skolan i rörelse, framför allt i det skedet som programmet kördes i gång. Personen i utbildningsorganet har varit kontaktperson för "Skolan i rörelse-koordinatorer", som utsetts av skolans rektor bland personalen i varje skola. Dessa koordinatorer har försetts med material och skolningar och på koordinatorernas ansvar har varit att se till hur programmet genomförs i den egna skolan. Detta i sin tur har rapporterats till kommunens utbildningsorgan. Man kan tänka sig att en aktiv satsning då programmet körts i gång, sannolikt påverkat hur det förverkligas idag. Tidigare lyftes fram, att för att programmet skall fungera räcker det inte med en persons satsning, utan hela kollegiets insats krävs för att Skolan i rörelse skall bli en del av Skolans verksamhetskultur (Moilanen et al., 2017) och därmed kan man tänka sig att man sannolikt lyckats med detta i kommunen i fråga, eftersom Skolan i rörelse verkar förverkligas aktivt.

Personen i kommunens utbildningsorgan (telefonsamtal, 11.6.2020) bekräftar ända Moilanens (22.10.2019) uppfattning om att programmet förverkligas väldigt

varierande i olika kommuner. Hen nämner att i riksomfattande träffar blir det uppenbart att liknande satsningar inte gjorts i alla kommuner. Detta i sin tur understryker det faktum att denna forskningens resultat gäller endast för ett litet sampel i en viss kommun där det uppenbarligen gjorts satsningar för att Skolan i rörelse skall bli en del av verksamhetskulturen.

8.1.1 Allmänna erfarenheter av Skolan i rörelse

Av resultaten kunde man också tolka att det att programmet förverkligas aktivt, i sig självt även bidrar till de positiva erfarenheterna kring det. I detta sampel kunde konstateras ett positivt samband mellan att de lärare som i högre grad upplevde Skolan i rörelse som en viktig del av undervisningen och själv förverkligade programmet aktivt under lektionsundervisningen, även upplevde större nytta av programmet. Detta kunde man tolka som att fenomenet "matar sig själv" och genom att förverkliga programmet upplever man också större nytta av det. Samma typ av tolkningar kunde man omvänt göra av det faktum att de lärare som i högre grad upplevde Skolan i rörelse som en extra belastning i sin undervisning, inte heller upplevde lika stor nytta av programmet och hade mindre tilltro till att programmet kan öka elevernas inlärning.

En intressant detalj var även påståendet om huruvida lärarna upplever att de har tillräckligt med kunskap för att förverkliga Skolan i rörelse i sin lektionsundervisning. Endast ett fåtal lärare förhöll sig neutralt till detta påstående, vilket skulle ge anledning till en tolkning att de allra flesta lärare endera upplever att de *har* tillräckligt med kunskap eller att de upplever att de *inte har* det. Orsakerna till detta förblir oklara. Extra satsningarna från kommunens håll har ändå gjorts framför allt i det skedet som programmet kördes i gång och då kan man tänka sig att de lärare som varit med om detta skede också fått mera skolning kring Skolan i rörelse. Skolningar ordnas ändå inte varje år i varje skola och av erfarenhet vet man att utbytet av lärare i huvudstadsregionen från år till år är måttligt stort och då kunde man tänka sig att även slumpen kan påverka dessa varierande upplevelser – man kan kanske uppleva en större tillräcklig kunskap helt enkelt för att man råkat vara "på rätt ställe i rätt tid" då det ordnats en fortbildning i en skola man arbetat i just då. Bland de öppna svaren kunde också urskiljas kommentarer

som handlade om skolning eller att få tips och idéer vilket kunde tyda på att för att Skolan i rörelse även i fortsättningen skall upplevas som något positivt, borde man satsa på kontinuerlig fortbildning så att hela kollegiet skulle uppleva att de har tillräckligt med kunskap för att förverkliga programmet i sin egen lektionsundervisning. Skolan i rörelse är trots allt ett nationellt program och då vore det förstås viktigt att en större del av lärarna skulle uppleva att de besitter tillräcklig kunskap för att förverkliga det.

Bland de öppna svaren kunde även nämnas en detalj som man kan knyta ihop med erfarenheter kring Skolan i rörelse: bland vissa kommentarer framgår det att man åtminstone i viss mån tänker kring Skolan i rörelse och undervisning som två skilda bitar. Sådana kommentarer handlade om att Skolan i rörelse förverkligas mest under rasterna eller att man inte har möjlighet att ta tid från undervisningen för att förverkliga Skolan i rörelse. Dessa kommentarer tyder på att man tänker på undervisning och Skolan i rörelse som oberoende av varandra, även om det utgående från materialet för Skolan i rörelse är uppenbart att tanken är att dessa två skall fungera i en samverkan där Skolan i rörelse utgör ett komplement för undervisningen som gynnar både lärare och elever. Dessa kommentarer i sin tur kunde ge upphov till en ytterligare liknande tolkning om vikten av fortbildning för Skolan i rörelse. Förverkligandet av Skolan i rörelse som en del av undervisningen behöver och skall ändå inte behöva betyda att det sker ”på bekostnad” av tid från undervisningen, utan på en okonstlad nivå kan det handla t.ex. om att framom att skriva uppgifter på en skärm/tavla, i stället skriva dem på kort på olika ställen som eleverna behöver gå fram till för att få reda på följande uppgift, vilket på så sätt ökar elevernas fysiska aktivitet.

8.1.2 Målsättningarna för Skolan i rörelse

Det första att notera kring påståendena om de tre olika målsättningarna för Skolan i rörelse var att i förhållande till de allmänna påståendena fanns det så gott som inga eller väldigt få negativa åsikter gällande målsättningarna. M.a.o. har lärare som förhållit sig mer negativt till de allmänna påståendena ändå ansett målen för programmet som möjliga att uppnå både på allmänplan och i den egna lektionsundervisningen. Det kunde i sin tur eventuellt tyda på att lärare som i

mindre grad förverkligar Skolan i rörelse i sin egen undervisning och upplever mindre nytta av det, ändå upplever att de olika målsättningarna är möjliga att uppnå. P.g.a. att samplet var måttligt litet kan en sådan slutsats ändå inte göras och av samma orsak gick det inte att se närmare i detta hypotetiska fenomen, utan det skulle kräva vidareforskning (och ett mer etablerat mätinstrument) för att kunna avgöra huruvida det finns skillnader mellan åsikter allmänt om Skolan i rörelse och dess målsättningar.

Som väntat korrelerade påståendena kring en viss målsättning på allmänplan starkt med samma målsättning i den egna undervisningen. Detta kan anses mycket naturligt och överraskande hade varit om påståendena *inte* hade korrelerat med varandra. För en specifik målsättning fanns det ändå en större skillnad i medelvärde, d.v.s. lärarna upplevde på allmän nivå en starkare tilltro till att Skolan i rörelse kan främja elevernas inläring, än vad de trodde om samma målsättning i sin egen lektionsundervisning. I en intervjusituation hade det varit intressant att även närmare kartlägga denna skillnad, men utgående från existerande data kan denna forskning inte erbjuda någon entydig förklaring till vad som kunde ligga bakom den skillnaden. En förklaring kunde tänkas vara att en lärare ur egen synvinkel upplever det i någon mån begränsat vad hen kan göra, men att målsättningen ändå kan uppnås med en skolomfattande kollektiv insats. Viktigt är ändå att notera att även här fanns ett tydligt positivt samband mellan dessa två påståenden, vilket förefaller logiskt.

Med tanke på Skolan i rörelses inkluderande funktion och ökande av elevernas delaktighet, kan det anses i någon mån överraskande att till påståendet kring huruvida Skolan i rörelse ökar elevernas delaktighet i den egna undervisningen, förhöll sig nästan en tredjedel av forskningsdeltagarna neutralt och ytterligare drygt 10 % var delvis av annan åsikt. Då det ser ut som att man i kommunen annars förverkligar Skolan i rörelse rätt aktivt och erfarenheterna till allra största delen är positiva, var detta det enstaka påståendet om målsättningarna med det lägsta medelvärdet. Elevernas känsla av delaktighet formas till stor del av små händelser och erfarenheter i vardagen, som i bästa fall bidrar till en känsla av samhörighet i skolgemenskapen (Rajala, Kämppi, Inkinen & Laine, 2017). Samma rapport nämner att eleverna ändå behöver vuxnas stöd för att bli mer delaktiga och det vore därmed intressant att veta hur Skolan i rörelse förverkligas

i de lärares lektionsundervisning som *inte* upplever att det ökar elevernas delaktighet.

Gällande samma målsättning på allmänplan konstaterades ett samband mellan ålder och lärarnas upplevelse av huruvida Skolan i rörelse kan bidra till att öka elevernas delaktighet. Även om detta samband förblev dels oklart (vilket behandlades närmare både under kapitlen om forskningsresultaten och forskningens tillförlitlighet) vore det intressant att närmare höra de forskningsdeltagares tankar och erfarenheter som gett upphov till att de i mindre grad känner att Skolan i rörelse fungerar för att öka elevernas delaktighet. Eventuellt kan man tänka sig att korrelationen har att göra med hur lärarutbildningen såg ut tidigare jämfört med hur den ser ut idag. Lärarutbildningen utvecklas kontinuerligt och betoning av elevers delaktighet är något som kommit in i läroplanen allt kraftigare på senare tid. Följaktligen betonas samma sak även mer och mer i lärarutbildningen och utan kontinuerlig fortbildning (för de lärares del som fått sin utbildning för en längre tid sedan) kan man då anta att de yngre lärarna fått ta del av den betoningen genom sin utbildning och därför känner att de också har bättre verktyg för att stöda elevdelaktighet.

8.2 Syn på lärande och fysiskt aktiverande undervisning

Deltagarna i denna forskning hade till allra största delen en i hög grad elevstyrd syn på lärande. Trots att det inte var forskningens primära mål att undersöka syn på lärande i sig, är det ett anmärkningsvärt resultat att den elevstyrda synen dominerade så tydligt. Detta i sin tur har gett upphov till hur resultaten kring forskningens andra frågeställning analyserades.

Tanken från början var att jämföra huruvida lärare med en primärt elevstyrd syn på lärande har annorlunda erfarenheter av Skolan i rörelse än lärare med en mera lärarstyrd syn på lärande. Eftersom lärarna i detta sampel ändå hade en så tydligt elevstyrd syn på lärande, var det inte möjligt att genomföra en dylik indelning och av den anledning har forskningsresultaten främst fokuserat på att hitta olika samband.

Det att syn på lärande kom att forma den huvudsakliga teoretiska referensramen för denna undersökning hade att göra med att verksamheten för Skolan i rörelse kan anses vara tydligt elevstyrd och således fanns det en förväntning om att lärarens egen syn på lärande i någon mån eventuellt kan påverka de erfarenheter lärarna har av Skolan i rörelse. Det faktum att en sådan jämförelse var omöjlig att genomföra i denna undersökningen betyder i sig ändå inte att det inte skulle vara fallet. Tvärtom kan man se på forskningsresultaten som att en starkt elevstyrd syn på lärande i sig kan ha bidragit till de positiva erfarenheterna kring Skolan i rörelse (utöver de faktorer som diskuterades i föregående underkapitel) i denna forskning.

Då man ser på målsättningarna för Skolan i rörelse, förefaller det naturligt att förverkligandet av programmet åtminstone i någon mån förutsätter en elevstyrd syn på lärande. Omvänt känns det inte sannolikt att en lärare med en helt lärarstyrd syn på lärande skulle bry sig särskilt mycket om att öka elevernas fysiska aktivitet eller delaktighet i planerandet av undervisningen, eftersom överföring av information ligger i fokus för en lärarstyrd syn på lärande (Prosser & Trigwell, 2014; Trigwell & Prosser, 2004; Trigwell et al., 1999; Trigwell et al., 1994).

Utgående från samma kategorisering som tidigare presenterades i underkapitel 3.4.1 (Prosser & Trigwell, 2014; Trigwell & Prosser, 2004; Trigwell et al., 1999; Trigwell et al., 1994) känns det alltmer möjligt att syn på lärande kan ha en inverkan på förverkligandet och erfarenheterna kring Skolan i rörelse, även om denna forskning inte kunnat undersöka kring ett sådant samband. Då man granskar målsättningarna för Skolan i rörelse i denna kontext, verkar det inte särskilt långsökt att målsättningarna kan vara svårare att uppnå i en atmosfär där fokus förutom överföring av information ligger på att lära sig centrala begrepp för ett visst ämnesområde och eventuellt att förstå förhållandet mellan dessa begrepp (lärarstyrd syn på lärande). I denna strategi anser läraren att eleven kan förstå dessa endast genom att läraren gör eleven medveten om det, vilket i sig självt verkar motstridigt med ideologin för Skolan i rörelse då elevernas deltagande roll i en sådan lärarstyrd atmosfär är väldigt liten eller obefintlig. Enligt samma kategorisering, strävar en lärare med elevstyrd syn på lärande däremot att eleverna själva utvecklar eller förändrar sin uppfattning och detta anses nödvändigt för att eleverna skall kunna

bygga upp sin egen uppfattning (Prosser & Trigwell, 2014; Trigwell & Prosser, 2004; Trigwell et al., 1999; Trigwell et al., 1994).

Då man ser på saken ur gymnastikundervisningens (fysisk aktivitet) synvinkel, verkar det uppenbart att av precis samma ovan nämnda orsaker kunde även Mosstons och Ashworths (2008) kategorisering tillämpas på motsvarande sätt när det kommer till målsättningarna för Skolan i rörelse. I denna kategorisering är undervisningsstil A en helt lärarstyrd modell som baserar sig på att läraren planerar och styr all verksamhet, visar en modell för utförande och befäller eleverna att göra det, medan elevernas roll blir att förverkliga lärarens instruktioner. Den helt elevstyrda undervisningsstilen K däremot präglas av elevens autonomi där eleven själv har i princip full beslutsmyndighet över sitt eget lärande. Förvisso finns det nio kategorier mellan dessa ytterligheter, men om man tänker på t.ex. den övergripande målsättningen för Skolan i rörelse, d.v.s. att öka elevernas välmående eller på att öka elevernas delaktighet, så framstår det obestridligt att dessa mål är lättare att uppnå genom en undervisningsstil som lutar mera mot den elevstyrda undervisningsstilen.

Det betydelsefulla sambandet som denna forskning kunde erbjuda i förhållande till syn på lärande var att de lärare med en högre lärarstyrd syn på lärande i högre grad även upplevde Skolan i rörelse som en extra belastning i sin undervisning. Även detta resultat ger i sin tur stöd för tanken om att Skolan i rörelse i grunden är en elevstyrd verksamhet och att det kan påverka erfarenheterna kring programmet positivt om även läraren har en elevstyrd syn på lärande. En sådan slutsats kan på basen av denna forskningens data som sagt inte göras, men omvänt kan åtminstone konstateras att för detta sampel gäller att de lärare som upplever Skolan i rörelse som en extra belastning i sin undervisning, i högre grad också har en lärarstyrd syn på lärande.

Detta samband får mer ljus av Trigwells (2012) forskning kring huruvida lärarens känslor påverkar syn på lärande. Forskningen indikerar att det finns ett signifikant samband mellan hur lärarna känslomässigt förhåller sig till sin undervisning och deras syn på lärande. I undersökningen kunde man konstatera att positiva känslor förknippades med elevstyrd syn på lärande, medan negativa känslor förknippades med strategier för överföring av information. Dessa samband hjälper att

förklara och förstå varför nya lärstrategier eventuellt inte tas väl emot eller blir lyckade eller rentav aldrig införlivas. Om man tänker på detta resultat i kontext för denna forsknings samband mellan lärarstyrd syn på lärande och högre upplevd extra belastning av Skolan i rörelse (negativ känsla), förefaller resultatet följdenligt.

Även om denna forskning inte fokuserar direkt på dessa samband i anknytning till känslor var detta en tanke som under resultatanalysen tydligt framstod som en kombination av ovan nämnda resultat och litteraturen. Här kunde också finnas grund för vidareforskning att fundera huruvida olika positiva/negativa känslor i sin tur kunde förklara varför Skolan i rörelse på ett större plan förverkligas olika. Trigwell (2012) nämner sambandet mellan negativa känslor och element av lärarstyrd syn på lärande som en orsak för att förstå varför nya lärstrategier inte implementeras. Varierande *implementering* av Skolan i rörelse är uttryckligen begreppet Moilanen nämner (22.10.2019) och då kan man tänka sig att i ljuset av Trigwells (2012) forskning är det endast konsekvent att i denna forsknings sam- pel med en primärt elevstyrd syn på lärande även Skolan i rörelse verkar ha im- plementerats väl.

8.3 Faktorer som påverkar fysiskt aktiverande undervisning

De öppna frågorna fanns främst till för att bättre förstå de övriga resultaten och kommentarerna var av den art man på förhand kunde förvänta sig och kommentarerna i sig självt erbjuder begränsat med ny kunskap. Det förefaller t.ex. förståndsénligt att stora utrymmen i skolan upplevdes som en främjande faktor för fysiskt aktiverande undervisning, medan små utrymmen upplevdes som en begränsande faktor. Däremot gav vissa av dessa svar upphov till ytterligare reflektion och fundering kring vad exakt forskningsdeltagarna upplever.

Förutom nyss nämnda *utrymmen*, diskuterades även *verksamhetskultur* och *fortbildning* tidigare under kapitel 8.1 och dess underkapitel. Som konstaterat under resultaten, var *tid* den enskilda (hämmande) faktor som nämndes allra oftast. Det i sin tur gav upphov till reflektion kring vad som egentligen avses med *tid* i detta sammanhang.

Tidsbrist nämns överlag som ett problem, men det förblir oklart i vilken kontext *tid* upplevs som en hämmande faktor. Oklart är bl.a. om lärarna upplever att de inte hinner förverkliga Skolan i rörelse under sina lektioner eller om de t.ex. upplever att de har knappt om tid för planering av verksamheten. Hur än det må vara, är forskarens tolkning att *tid* som den enstaka hämmande faktor som nämndes mest, kan stötta den uppfattningen som tidigare diskuterades, d.v.s. att undervisningen och Skolan i rörelse i någon mån upplevs som skilda saker. Detta får stöd av Bartholomew et al. (2018) som konstaterar att lärare ofta upplever att de är tvungna att välja mellan att endera aktivera eleverna fysiskt eller mera "akademiskt" innehåll i form av klassrumsundervisning. Om Skolan i rörelse till fullo implementerats som en del av lektionsundervisningen, är utgångstanken ändå att det är en lika naturlig del av undervisningen som att ta fram läroboken. Ur den synvinkeln borde Skolan i rörelse inte betraktas som ett element som "tar tid" av något annat. Samma resonemang gäller planeringen, d.v.s. om man så vi så använder tid för att planera sin undervisning, kunde man tänka sig att Skolan i rörelse skulle ingå som en naturlig del av den planeringen om det vore en befäst del av lektionsundervisningen. Om man utgår från en sådan tolkning, skulle det ge grund för uppfattningen om att Skolan i rörelse ses separat från övrig undervisning och att det från lärarens synvinkel för tidsanvändning handlar om att endera sätta tid på undervisning eller på Skolan i rörelse. Idealt skulle detta förstås inte vara fallet.

En annan tolkning av brist på tid kunde vara att eftersom en dryg fjärdedel av lärarna upplevde att de inte har tillräckligt med kunskap för att förverkliga Skolan i rörelse i sin undervisning, kan dessa lärare eventuellt uppleva att det blir alltför tidsdrygt att ta reda på, för dem nya, undervisningsmetoder som man kunde använda sig av. Om detta är fallet, kan man tänka sig att lärare hellre väljer att planera sin undervisning på ett tidsbesparande sätt, där man utgår från sådana metoder som man redan besitter större kunskap om. Denna tolkning kunde förknippas direkt med att en del lärare även rapporterade om att de skulle önska mer *fortbildning* och färdiga *idéer*.

Uppenbarligen är *tid* som enskild faktor ändå ett verkligt upplevt problem som åtminstone i någon mån hämmar lärare från hur de upplever att de kan förverkliga Skolan i rörelse som en del av sin lektionsundervisning, men det skulle kräva

intervjuer med dessa lärare för ökad förståelse för var problemet egentligen ligger.

8.4 Distansundervisning p.g.a. coronaviruset

Tidigare nämndes lärarnas större upplevda arbetsbörda (OAJ, 2020) och ur den synvinkeln kan man anse att lärarna i detta sampel trots rådande förhållande till största delen aktivt förverkligade Skolan i rörelse. Lärarna rapporterade höga medelvärden både för huruvida de upplevde att de under distansundervisning hade möjlighet att påverka elevernas fysiska aktivitet, samt för hur de själva förverkligade Skolan i rörelse även under distansundervisningen.

För denna forskningsfråga vore det intressant att veta närmare *hur* lärarna förverkligat Skolan i rörelse under förhållanden för distansundervisningen. T.ex. pausgymnastik kan man föreställa sig att är måttligt enkelt att förverkliga som en del av distansundervisningen, men att inte vara fysiskt på samma ställe med eleverna man undervisar begränsar ändå förverkligandet av många delar kring Skolan i rörelse som en del av lektionsundervisningen.

Eftersom *tid* upplevdes som en hämmande faktor i föregående underkapitel, vore det även intressant att närmare kartlägga huruvida *tid* i samma utsträckning upplevts som en hämmande faktor under distansundervisningen. Upplever lärare fortsättningsvis att tid blir en utmaning då man inkluderar fysisk aktivitet som en del av distansundervisningen eller blir tidsupplevelsen en annan? Och vilken roll spelar den då i så fall?

8.5 Sammanfattning

Slutligen kvarstår det faktum att i detta sampel rapporterades att dessa forskningsdeltagare i hög grad förverkligar Skolan i rörelse som en del av sin lektionsundervisning och att erfarenheterna kring programmet i huvudsak var positiva. Tidigare i detta kapitel har forskaren lagt fram tankar kring vidare forskning kring ämnet, men framför allt skulle det kräva ytterligare forskning för att bättre förstå de faktorer som ger upphov till dessa erfarenheter och upplevelser samt att förstå

orsakerna till de samband som konstaterats i denna forskning mellan olika variabler.

Resultatet representerar ändå ett ytterst litet sampel i en enda kommun i Finland och på nationell nivå finns det ännu mycket arbete med Skolan i rörelse (Moilanen, 22.10.2019) för att programmet skall vara en naturlig och självklar del av skoldagen för alla skolelever i vårt land.

Lärarna har stor autonomi i sitt yrke och det visar sig som något man allmänt litar på. Men vad behövs då för genomförandet av Skolan i rörelse? Det svaret finns inte i denna forskning och mycket mera vetenskap om det behövs säkert ännu innan vi som samhälle kan anse att skolan är den naturliga omgivning som dagligen bidrar till att öka elevernas fysiska aktivitet och den vägen deras allmänna välbefinnande. För lärarnas del kan man tänka sig att Skolan i rörelse som en naturlig del av verksamheten, kollegialt stöd och en elevstyrd syn på lärande säkert är faktorer som kan bidra positivt. Utan tvivel vågar man också konstatera att en förändring är lättare att anamma om man själv är motiverad för den.

Källor

- Aira, A. & Kämppi, K. (red.). (2017). *Mot aktivare och trivsammare skoldagar. Mellanrapport 1.8.2015-31.12.2016 om programmet Skolan i rörelse*. Jyväskylä: LIKES.
- Bartholomew, J.B., Golaszewski, N.M., Jowers, E., Korinek, E., Roberts, G., Fall, A. & Vaughn, S. (2018). Active learning improves on-task behaviors in 4th grade children. *Preventive Medicine*, 111 (2018), 49-54. doi:10.1016/j.ypmed.2018.02.023
- Bowden, J.A. (1988). Achieving change in teaching practices. I P. Ramsden (red.), *Improving learning: New Perspectives*. (s. 255-267). London: Kogan Page.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2. förnyade upplagan). Malmö: Liber.
- Dyson, B., Griffin, L.L. & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*, 56(2), 226-240. doi: 10.1080/00336297.2004.10491823
- Forskningsetiska delegationen. (2019). *Etiska principer för humanforskning och etikprövning inom humanvetenskaperna i Finland: Forskningsetiska delegationens anvisningar 2019*. Helsingfors: Forskningsetiska delegationens publikationer 3/2019.
- Guthold, R., Stevens, G.A., Riley, L.M. & Bull, F.C. (2019). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1,6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23-35. doi:10.1016/s2352-4642(19)30323-2
- Have, M., Have Nielsen, J., Thomsen Ernst, M., Gejl, A.K., Fredens, K., Grøntved, A. & Lund Kristensen, P. (2018). Classroom-based physical activity improves children's math achievement – A randomized controlled trial. *PLOS One*, 13(12), 14 s. doi:10.1371/journal.pone.0208787
- Helsingin Sanomat. (2019). Hämtad 27.5.2020 från: <https://www.hs.fi/ur-heilu/art-2000005983627.html>
- Isoaho, K. & Summanen, A-M. (2019). *Liikkuva koulu -ohjelman kärkihankekauden 2015-2018 ulkoinen arviointi*. Helsingfors: Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 4, 2019.
- Jaakkola, T., Liukkonen & Sääkslahti, A. (2017). Johdatus liikuntapedagogiikkaan. I T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (red.), *Liikuntapedagogiikka* (2. förnyade upplagan). (s. 12-21). Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Kantomaa, M., Syväoja, H., Sneek, S., Jaakkola, T., Pyhältö, K & Tammelin, T. (2018). *Koulupäivän aikainen liikunta ja oppiminen. Tilannekatsaus tammi-kuu 2018*. Jyväskylä: LIKES.
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239-255. doi:10.1177/1356336X05056649
- Kokko, S. & Martin, L. (red.). (2019). *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa: LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018*. Helsingfors: Valtion liikunta-neuvoston julkaisuja 1, 2019.
- Kokko, S. & Mehtälä, A. (red.). (2016). *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa: LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016*. Helsingfors: Valtion liikunta-neuvoston julkaisuja 4, 2016.
- Kokko, S. & Hämylä, R. (red.). (2015). *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa: LIITU-tutkimuksen tuloksia 2014*. Helsingfors: Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2, 2015.
- Kämppi, K., Tammelin, T., Inkinen, V. & Laine, K. (2017). *Liikkuvien koulujen henkilökuntakyselyn tuloksia, kevät 2017*. Jyväskylä: LIKES.
- Liikkuva koulu. (2020a). Hämtad 19.2.2020 från <https://www.liikkuvakoulu.fi/liikkuvakoulu> och <https://www.liikkuvakoulu.fi/svenska>
- Liikkuva koulu. (2020b). Hämtad 4.5.2020 från <https://liikkuvakoulu.fi/ideat>
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2017). Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. I T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (red.), *Liikuntapedagogiikka* (2. förnyade upplagan). (s. 290-303). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- McBride, R.E. (2004). If You Structure It, They Will Learn...: Critical Thinking in Physical Education Classes. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas: The Clearing House: A Retrospective Look*, 77(3), 114-117. doi:10.1080/00098650409601241
- McPherson, A., MacKay, L., Kunkel, J. & Duncan, S. (2018). Physical activity, cognition and academic performance: an analysis of mediating and confounding relationships in primary school children. *BMC Public Health*, 18(1), 9 s. doi:10.1186/s12889-018-5863-1
- Meyer, J.H.F. & Eley, M.G. (2006). The Approaches to Teaching Inventory: A critique of its development and applicability. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 633-649. doi:10.1348/000709905X49908

- Moilanen, N., Kämppi, K., Laine, K., & Blom, A. (2017). Liikkuva koulu – liikunnallista toimintakulttuuria luomassa. I T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (red.), *Liikuntapedagogiikka* (2. förnyade upplagan). (s. 612-625). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (6. förnyade upplagan). New York, NY: Benjamin Cummings.
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät* (1. förnyade upplagan). Helsingfors: Tammi.
- OAJ – Opetusalan Ammattijärjestö. (2020). Hämtad 15.6.2020 från <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/koronavirus-kysely/>
- Prosser, M. & Trigwell, K. (2014). Qualitative variation in approaches to university teaching and learning in large first-year classes. *Higher Education*, 67(6), 783-795. doi:10.1007/s10734-013-9690-0
- Prosser, M. & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 405-419. doi:10.1348/0000709905X43571
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham (England); Philadelphia, PA: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Rajala, K., Kämppi, K., Inkinen, V. & Laine, K. (2017). *Liikkuvien koulujen näkökulmia osallisuuteen* (tutkimustiivistelmä). Jyväskylä: LIKES.
- Resaland, G.K., Aadland, E., Moe, V.F., Aadland, K.N., Skrede, T., Stavnsbo, M., Suominen, L., Steene-Johannessen, J., Glosvik, Ø., Andersen, J.R., Kvalheim, O.M., Engelsrud, G., Andersen, L.B., Holme, I.M., Ommundsen, Y., Kriemler, S., van Mechelsen, W., McKay, H.A., Ekelund, U. & Anderssen, S.A. (2016). Effects of physical activity on schoolchildren's academic performance: The Active Smarter Kids (ASK) cluster-randomized controlled trial. *Preventive Medicine*, 91 (2016), 322-328. doi:10.1016/j.ypmed.2016.09.005
- Skolan i rörelse. (odaterad). *Aktivare och trivsammare skoldagar*. Jyväskylä: LIKES
- Social- och hälsovårdsministeriet. (2015). *Istu vähemmän – voi paremmin! Kansalliset suositukset istumisen vähentämiseen*. Sosiaali- ja terveysministeriön esitteitä 2015.
- Statsrådets kansli. (2018). *Lösningar för Finland: Regeringens handlingsplan för 2018-2019* (fi. *Ratkaisujen Suomi: Hallituksen toimintasuunnitelma 2018-2019*). Helsingfors: Statsrådets publikationsserie 28, 2018.

- Stendrup, C. (2001). *Undervisning och tanke: En ämnesdidaktisk bok om språk och begreppskunskap. Exemplet matematik*. Stockholm: HLS Förlag
- Stockholms universitet. (2020). Hämtad 13.5.2020 från <https://www.fysik.su.se/utbildning/studieinformation/undervisningsformer>
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Ahonen, T., Kankaanpää, A. & Tammelin, T. (2013). Physical Activity, Sedentary Behaviour and Academic Performance in Finnish Children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 45(11), 2098-2104. doi:10.1249/MSS.0b013e318296d7b8
- Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Tammelin T. (2017). Liikuntasuosituksset. I T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (red.), *Liikuntapedagogiikka* (2. förnyade upplagan). (s. 54-67). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607-621. doi:10.1007/s11251-011-9192-3
- Trigwell, K., Prosser, M. & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to teaching inventory. *Higher Education Research & Delopment*, 24(4), 349-360. doi:10.1080/07294360500284730
- Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development av Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424. doi:10.1007/s10648-004-0007-9
- Trigwell, K., Prosser, M & Waterhouse, F. (1999). Relations to teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70. doi:10.1023/A:1003548313194
- Trigwell, K., Prosser, M. & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27(1), 75-84. doi: 10.1007/BF01383761
- Tuloskortti. (2016). *Lasten ja nuorten liikunta Suomessa*. Jyväskylä: LIKES.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6. förnyade upplagan). Helsingfors: Tammi.
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2018). *Liikkuva koulu – ohjelmakokonaisuus tavoittaa valtaosan lapsista ja nuorista*. Hämtad 19.2.2020 från https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/1410845/liikkuva-koulu-ohjelmakokonaisuus-tavoittaa-valtaosan-lapsista-ja-nuorista

- Undervisningsministeriet. (2008). *Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7-18-vuotiaille*. Helsingfors: Undervisningsministeriet och Nuori Suomi.
- Utbildningsstyrelsen. (2015). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Vasankari, T. & Kolu, P. (red.). (2018). *Räkningen för fysisk inaktivitet stiger – kostander för samhället på grund av fysisk inaktivitet och dålig fysisk kondition* (fi. *Liikkumattomuuden lasku kasvaa - vähäisen fyysisen aktiivisuuden ja heikon fyysisen kunnon yhteiskunnalliset kustannukset*).
- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsingfors: Finn Lectura.
- Viikari, M., Kari, J. & Ahtonen, T. (2014). Aktiivisemmat oppitunnit. I J. Karvinen (red.), *Opas matkalle liikkuvaksi kouluksi*. (s. 36-41). Jyväskylä: LIKES.
- Vuorinen, I. (1998). *Tuhat tapaa opettaa: Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille* (5. förnyade upplagan). Tammerfors: Resurssi.

Övriga källor

- Blom, A. (18.1.2019). Telefonsamtal med programledaren för Skolan i rörelse.
- Moilanen, N. (23.3.2020). E-postkorrespondens med kommunikationschefen för Skolan i rörelse.
- Moilanen, N. (22.10.2019). Personlig intervju med kommunikationschefen för Skolan i rörelse.
- Telefonsamtal (11.6.2020) med ansvarig person som inom kommunens svensk-språkiga utbildningsorgan koordinerat verksamheten kring Skolan i rörelse.

Bilagor

BILAGA 1 (sid 1/3). Enkäten.

Enkätens första sida, bakgrundsfrågor:

Klasslärares syn på lärande och upplevelser om Skolan i rörelse

Jag är intresserad av klasslärares upplevelser och förverkligande av Skolan i rörelse som en del av lektionsundervisningen i den egna klassen samt klasslärares syn på lärande i sin egen undervisning. Att delta i enkäten är frivilligt. Genom att besvara enkäten och lämna in svaren, ger du ditt medgivande till att delta i undersökningen. Du skall inte behöva stanna upp alltför länge vid ett enskilt påstående, det alternativ du först tänker dig är förmodligen rätt.

Basuppgifter

Kön?

Välj ett alternativ

☐ Man

☐ Kvinna

☐ Annat / Vill ej svara

Födelseår?

Välj

Hur lång arbetserfarenhet har du av att arbeta som lärare? Svara i hela år.

Välj

Vilken årskurs är du klasslärare i?

Välj

Följande >>

Sida 1 / 4

© Eduix Oy

BILAGA 1 (sid 2/3). Enkäten.

Enkätens andra sida, "Syn på lärande" översatt (och anpassad för ändamålet) av Patrik Ansa från *Approaches to Teaching Inventory* (ATI) (Trigwell & Prosser, 2004):

Klasslärares syn på lärande och upplevelser om Skolan i rörelse

Jag är intresserad av klasslärares upplevelser och förverkligande av Skolan i rörelse som en del av lektionsundervisningen i den egna klassen samt klasslärares syn på lärande i sin egen undervisning. Att delta i enkäten är frivilligt. Genom att besvara enkäten och lämna in svaren, ger du ditt medgivande till att delta i undersökningen. Du skall inte behöva stanna upp alltför länge vid ett enskilt påstående, det alternativ du först tänker dig är förmodligen rätt.

Syn på lärande					
Påståenden om syn på lärande i din undervisning. Välj det alternativ som beskriver din åsikt bäst.					
	Helt av annan åsikt	Delvis av annan åsikt	Förhåller mig neutralt	Delvis av samma åsikt	Helt av samma åsikt
Jag planerar min undervisning utgående från att de flesta elever har endast lite användbar kunskap om teman som kommer att behandlas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag upplever att det är viktigt att undervisningen helt och hållet utgår ifrån de målsättningar som anses viktiga för bedömningen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I min växelverkan med elever, försöker jag skapa samtal med dem om de teman som vi behandlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag upplever att det är viktigt att framföra mycket fakta för att eleverna skall veta vad de behöver lära sig om ett tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-					
Jag upplever att utvärderingen borde vara en möjlighet för elever att upptäcka och inse sin förändrade förståelse för temat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag reserverar en del av undervisningstiden för att elever sinsemellan skall kunna diskutera svårigheter de stöter på då de arbetar med ett visst ämne/tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I min undervisning fokuserar jag på att behandla sådan information som kunde erhållas från en bra textbok.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag uppmuntrar elever att fundera på hur de lär sig och förändrar sin kunskap inom ett tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-					
Då jag undervisar ett visst ämne/tema, använder jag svåra eller odefinierade exempel för att provocera meningsutbyte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag lägger upp min undervisning för att hjälpa eleverna att uppnå bedömningskriterierna.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag anser att en viktig orsak för undervisningen är att förse eleverna med en bra uppsättning av anteckningar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I min undervisning förser jag eleverna endast med den information de behöver för att uppnå bedömningskriterierna.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-					
Jag upplever att jag borde kunna svara på vilka som helst frågor eleverna kan tänkas ställa åt mig inom ett visst ämne/tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag skapar tillfällen för eleverna att diskutera sin förändrade uppfattning om det ämne/tema som undervisas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag upplever att det är viktigare för eleverna att göra egna anteckningar framom att skriva av mina anteckningar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag upplever att en stor del av undervisningstiden borde användas till att ställa frågor om elevernas tankar och idéer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<< Föregående Följande >>

Sida 2 / 4

© Eduix Oy

BILAGA 1 (sid 3/3). Enkäten.

Enkätens tredje sida, påståenden och frågor om Skolan i rörelse:

Klasslärares syn på lärande och upplevelser om Skolan i rörelse

Jag är intresserad av klasslärares upplevelser och förverkligande av Skolan i rörelse som en del av lektionsundervisningen i den egna klassen samt klasslärares syn på lärande i sin egen undervisning. Att delta i enkäten är frivilligt. Genom att besvara enkäten och lämna in svaren, ger du ditt medgivande till att delta i undersökningen. Du skall inte behöva stanna upp alltför länge vid ett enskilt påstående, det alternativ du först tänker dig är förmodligen rätt.

Upplevelser och uppfattningar kring Skolan i rörelse					
Allmänt om Skolan i rörelse i din undervisning. Med undervisning avses här uttryckligen din lektionsundervisning med din egen klass (inte t.ex. raster eller skolresor).					
	Helt av annan åsikt	Delvis av annan åsikt	Förhåller mig neutralt	Delvis av samma åsikt	Helt av samma åsikt
Skolan i rörelse är en viktig del av min undervisning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag förverkligar Skolan i rörelse regelbundet under min lektionsundervisning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag känner att jag har tillräckligt med kunskap för att förverkliga Skolan i rörelse som en del av min lektionsundervisning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag upplever att jag har nytta av Skolan i rörelse som en del av min undervisning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag upplever Skolan i rörelse som en extra belastning i min undervisning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Finns det något särskilt du vill nämna som hindrar dig från eller gör det mera utmanande att förverkliga Skolan i rörelse i din lektionsundervisning?	<div></div>				
Finns det något särskilt du vill nämna som främjar förverkligandet av Skolan i rörelse i din lektionsundervisning?	<div></div>				
Vad skulle du behöva stöd i för att i större utsträckning kunna förverkliga Skolan i rörelse i din lektionsundervisning?	<div></div>				
Målen för Skolan i rörelse handlar om att 1) öka elevernas fysiska aktivitet (minska på stillasittandet), 2) främja elevernas lärande och 3) öka elevernas delaktighet. Följande påståenden utgår ifrån dessa målsättningar:					
Målsättningar för Skolan i rörelse					
	Helt av annan åsikt	Delvis av annan åsikt	Förhåller mig neutralt	Delvis av samma åsikt	Helt av samma åsikt
Jag anser allmänt att Skolan i rörelse under lektionsundervisning fungerar för att öka elevernas fysiska aktivitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag upplever i min egen lektionsundervisning att målet för att "öka elevernas fysiska aktivitet (och minska på stillasittandet)" är möjligt att uppnå med hjälp av Skolan i rörelse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag anser allmänt att Skolan i rörelse under lektionsundervisning fungerar för att främja elevernas lärande.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag upplever i min egen lektionsundervisning att målet för att "främja elevernas inläring" är möjligt att uppnå med hjälp av Skolan i rörelse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag anser allmänt att Skolan i rörelse under lektionsundervisning fungerar för att öka elevernas delaktighet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag upplever i min egen lektionsundervisning att målet för att "öka elevernas delaktighet" är möjligt att uppnå med hjälp av Skolan i rörelse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag anser att det är viktigt att utveckla Skolan i rörelse i lektionsundervisningen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De sista två påståendena handlar om pågående undantagstillstånd och distansundervisningen p.g.a. Covid-19:					
	Helt av annan åsikt	Delvis av annan åsikt	Förhåller mig neutralt	Delvis av samma åsikt	Helt av samma åsikt
Jag upplever att jag har en möjlighet att påverka elevernas fysiska aktivitet under distansundervisningen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag förverkligar Skolan i rörelse även nu under distansundervisningen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Finns det något annat du ännu vill berätta i anknytning till Skolan i rörelse?	<div></div>				

<< Föregående Följande >>

OBS! För att slutföra enkäten, tryck på "Följande" och på sidan som öppnas trycker du på "Färdig" - först då sparas alla svaren.

Ett stort tack för att du tog dig tid att besvara enkäten!

Ifall enkäten väckte tankar eller frågor eller du annars vill kommentera något, så kan du bra kontakta mig per e-post:

patrik.ansa@helsinki.fi

Trevlig fortsättning på våren! Mvh, Patrik Ansa

BILAGA 2. Informationsbrev till forskningsdeltagarna.

Bästa klasslärare,

Jag studerar till klasslärare vid Helsingfors universitet och skriver för tillfället min Pro Gradu -avhandling med temat "Skolan i rörelse". Framför allt är jag intresserad av upplevelser och förverkligande av Skolan i rörelse i lektionsundervisningen och klasslärares syn på lärande. Enkäten tar ca 10-15 min att besvara.

Med lektionsundervisningen avses här all den undervisning som ni har för er egen klass, men frånser då t.ex. elevernas skolresor och raster (som annars även det är en del av Skolan i rörelse). Det handlar m.a.o. om lärmiljöer och undervisningspraxis i klasslärares undervisning. Exempel på sådant är pausgymnastik, funktionella inlärningsmetoder, aktiverande lärmiljöer och arbetssätt (som minskar på stillasittandet), utomhuspedagogik m.m. I princip vad som helst som minskar på stillasittandet och ökar elevernas fysiska aktivitet i samband med lektionsundervisningen.

Det finns inga rätt eller fel svar och även om man i sin undervisning inte skulle förverkliga Skolan i rörelse i särskilt hög grad, är alla svar mycket värdefulla. Jag är allmänt intresserad av upplevelser och uppfattningar kring programmet och även om det finns utmaningar i förverkligandet av det.

Svenska bildningstjänster (Svebi) i Esbo har den 7.4.2020 beviljat undersökningstillstånd för denna forskning och rektor/biträdande rektor i er skola har gett sitt samtycke för er skola att medverka i undersökningen.

Deltagandet i undersökningen är självfallet frivilligt. Genom att besvara enkäten och lämna in svaren, ger du ditt medgivande till att delta i undersökningen. Enkäten är anonym och all data behandlas konfidentiellt. Resultaten kommer att presenteras i form av statistiska helheter, så att enskilda svar inte går att urskilja.

Endast forskaren och handledare kommer att ha tillgång till materialet. Materialet kommer att förstöras sex månader efter att avhandlingen är godkänd av Helsingfors universitet.

När avhandlingen är färdig, kommer den att finnas tillgänglig på Helsingfors universitets nättjänst e-thesis på adressen <https://ethesis.helsinki.fi>.

Min handledare vid Helsingfors universitet är professor Erika Löfström och jag kan vid behov ge hennes kontaktuppgifter. Vid andra eventuella frågor får ni gärna vara i kontakt med undertecknad.

Jag tackar redan i förväg för Din tid i dessa utmanande och arbetsdryga tider för alla lärare!

Med vänliga hälsningar,

Patrik Ansa

e-post: [REDACTED] telefon: [REDACTED]

BILAGA 3. *Approaches to Teaching Inventory (ATI).*

424

Trigwell and Prosser

APPENDIX 1: APPROACHES TO TEACHING INVENTORY

This inventory is designed to explore the way that academics go about teaching in a specific context or subject or course. This may mean that your responses to these items in one context may be different to the responses you might make on your teaching in other contexts or subjects. For this reason we ask you to describe your context.

Please describe the subject/year of your response here:

For each item please circle one of the numbers (1-5). The numbers stand for the following responses:

- 1 - this item was **only rarely** true for me in this subject.
- 2 - this item was **sometimes** true for me in this subject.
- 3 - this item was true for me **about half the time** in this subject.
- 4 - this item was **frequently** true for me in this subject.
- 5 - this item was almost **always** true for me in this subject.

Please answer each item. Do not spend a long time on each: your first reaction is probably the best one.

		Only rarely			Almost always
1	I design my teaching in this subject with the assumption that most of the students have very little useful knowledge of the topics to be covered.	1	2	3	4 5
2	I feel it is important that this subject should be completely described in terms of specific objectives relating to what students have to know for formal assessment items.	1	2	3	4 5
3	In my interactions with students in this subject I try to develop a conversation with them about the topics we are studying.	1	2	3	4 5
4	I feel it is important to present a lot of facts to students so that they know what they have to learn for this subject.	1	2	3	4 5
5	I feel that the assessment in this subject should be an opportunity for students to reveal their changed conceptual understanding of the subject.	1	2	3	4 5
6	I set aside some teaching time so that the students can discuss, among themselves, the difficulties that they encounter studying this subject.	1	2	3	4 5
7	In this subject I concentrate on covering the information that might be available from a good textbook.	1	2	3	4 5
8	I encourage students to restructure their existing knowledge in terms of the new way of thinking about the subject that they will develop.	1	2	3	4 5
9	In teaching sessions for this subject, I use difficult or undefined examples to provoke debate.	1	2	3	4 5
10	I structure this subject to help students to pass the formal assessment items.	1	2	3	4 5
11	I think an important reason for running teaching sessions in this subject is to give students a good set of notes.	1	2	3	4 5
12	In this subject, I only provide the students with the information they will need to pass the formal assessments.	1	2	3	4 5
13	I feel that I should know the answers to any questions that students may put to me during this subject.	1	2	3	4 5
14	I make available opportunities for students in this subject to discuss their changing understanding of the subject.	1	2	3	4 5
15	I feel that it is better for students in this subject to generate their own notes rather than always copy mine.	1	2	3	4 5
16	I feel a lot of teaching time in this subject should be used to question students' ideas.	1	2	3	4 5

Thank you

(Trigwell & Prosser 2004, s. 424)